

ISSN 2309-9763

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ІВАНА ОГІЄНКА
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ НАПН УКРАЇНИ

Збірник наукових праць

**Педагогічна освіта:
теорія і практика**

Випуск 19 (2-2015)

Частина 1

м. Кам'янець-Подільський
2015

Рецензенти:

Коссаковський Едвард, доктор, професор, Краківська академія мистецтв ім. Яна Матейка, м. Краків, Польща; **Рокачук В.В.**, кандидат мистецтвознавства, старший науковий співробітник, Інститут культурної спадщини АН Молдови, м. Кишинів, Молдова; **Тарасенко Г.С.**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри дошкільної та початкової освіти, Вінницький педагогічний університет імені М. Коцюбинського, м. Вінниця, Україна; **Чепіль М.М.**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти, Дрогобицький педагогічний університет імені І. Франка, м. Дрогобич, Україна.

*Рекомендовано до друку рішеннями вчених рад Інституту педагогіки НАПН України
(протокол № 10 від 26.10.2015 р.),*

*Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
(протокол № 10 від 05.11.2015 р.).*

Міжнародна редакційна колегія:

О.М. Топузов, директор Інституту педагогіки НАПН України, доктор педагогічних наук, професор; **Л.Д. Березівська**, директор Державної науково-педагогічної бібліотеки України імені В.О. Сухомлинського НАПН України, доктор педагогічних наук, професор; **М.В. Головка**, заступник директора з наукової роботи Інституту педагогіки НАПН України, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, доцент; **М.С. Вашуленко**, дійсний член НАПН України, доктор педагогічних наук, професор; **Н.П. Дічек**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу історії педагогіки Інституту педагогіки НАПН України; **Т.М. Засекіна**, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, заступник директора з науково-експериментальної роботи Інституту педагогіки НАПН України; **Уршуля Груца-Мьонсік**, доктор гуманітарних наук, Жешівський університет, м. Жешів, Польща; **Л.М. Калініна**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу економіки та управління загальною середньою освітою Інституту педагогіки НАПН України. **В.М. Лабунець**, доктор педагогічних наук, професор (головний редактор), Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка; **Н.В. Гудима**, кандидат філологічних наук, доцент (відповідальний секретар), Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка; **Януш Мьонсо**, доктор габілітований, професор надзвичайний, Жешівський університет, м. Жешів, Польща; **М.А. Печенюк**, кандидат педагогічних наук, професор, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка; **Л.М. Воевідко**, кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка; **Н.В. Мелекесцева**, кандидат філологічних наук (мовний редактор), Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Міжнародна наукова рада:

О.Д. Баженова, доктор мистецтвознавства, професор, Білоруський державний університет, м. Мінськ, Білорусь; **Земба Беата Анна**, доктор гуманітарних наук, Інститут педагогіки Жешівського університету, м. Жешів, Польща; **Марек Палюх**, професор надзвичайний, доктор габілітований гуманітарних наук, завідувач кафедри соціальної педагогіки, Інститут педагогіки Жешівського університету, м. Жешів, Польща; **І.М. Конет**, доктор фізико-математичних наук, професор, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка; **О.І. Локишина**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України; **О.О. Онаць**, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник лабораторії управління освітніми закладами Інституту педагогіки НАПН України; **О.М. Онаць**, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу економіки та управління загальною середньою освітою Інституту педагогіки НАПН України; **Пйотр Яргуш**, професор, Директор Інституту малярства і художнього виховання, Педагогічний університет імені Комісії національної освіти, м. Краків, Польща; **О.І. Пометун**, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, головний науковий співробітник відділу суспільствознавчої освіти Інституту педагогіки НАПН України. **Н.О. Урсу**, доктор мистецтвознавства, професор, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Педагогічна освіта: теорія і практика. Збірник наукових праць / Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка; Інститут педагогіки НАПН України [гол. ред. Лабунець В.М.]. – Вип.19 (2-2015). – Ч.1. – Кам'янець-Подільський, 2015. – 324 с.

У збірнику наукових праць висвітлюються найбільш актуальні проблеми сучасної педагогіки та методик у галузі вищої освіти, старшої, основної, початкової школи та дошкільця. Представлено широкий спектр наукових розробок українських і закордонних дослідників.

Збірник наукових праць адресовано науковцям, педагогам, докторантам і аспірантам, студентам, усім тим, хто цікавиться сучасним станом розвитку педагогічної науки.

Свідцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації серія КВ № 15071-3643Р Збірник наукових праць "Педагогічна освіта: теорія і практика" 24.04.2009 р.

Збірник внесено до Переліку наукових фахових видань України з педагогічних наук (Постанова Президії ВАК України від 26.05 2010р. №1-05/4).

За достовірність фактів, назв, дат, посилань та літературних джерел тощо відповідальність несуть автори.

Редколегія та видавництво не завжди поділяють їхні погляди.

ISSN 2309-9763

**MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE
KAMIANETS-PODILSKYI IVAN OHIENKO NATIONAL UNIVERSITY
THE INSTITUTE OF PEDAGOGY OF THE NATIONAL ACADEMY
OF PEDAGOGICAL SCIENCES OF UKRAINE**

Collection of research papers

Pedagogical Education: Theory and Practice

Issue 19 (2-2015)

Part 1

**Kamianets-Podilskyi
2015**

Reviewers:

Edvard Kossakovskiy, Doctor, Professor, Jan Matejko Academy Of Fine Arts in Krakow, Poland; **V.V. Rokachuk**, Candidate of Art, senior official, the Institute of Cultural Legacy of the Academy of Sciences of Moldova, Kishinev, Republic of Moldova; **H.S. Tarasenko**, Doctor of Pedagogics, Professor, Head of Preschool and Primary Education Department, Vinnytsia State Pedagogical University named after Mykhailo Kotsiubynsky, Vinnytsia, Ukraine; **M.M. Chepil**, Doctor of Pedagogics, Professor, Head of the Department of General Pedagogics and Preschool Education, Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University, Drohobych, Ukraine.

The publication is approved by the resolutions of the Scientific Boards of the Institute of Pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine (Protocol № 10 of 26.10.2015), Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University (Protocol № 10 of 05.11.2015).

International editorial board:

O.M. Topuzov, Director of Institute of Pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Doctor of Pedagogics, Professor; **L.D. Berezivska**, Director of V.O. Sukhomlynsly, State Scientific Pedagogical Library of Ukraine the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Doctor of Pedagogics, Professor; **M.V. Holovko**, Deputy Director for Science of Institute of Pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Candidate of Pedagogics, senior researcher, Associate Professor; **M.S. Vashulenko**, Full Member of the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine, Doctor of Pedagogics, Professor; **N.P. Dichek**, Doctor of Pedagogics, Professor, chief of the Laboratory History of Pedagogy of Institute of Pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine; **T.M. Zasiékina**, Candidate of Pedagogics, senior researcher, Deputy Director for Scientific and Experimental Work of Institute of Pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine; **Urshulia Hruksa-Mionsik**, Doctor of Humanities, University of Rzeszow, Rzeszow, Republic of Poland; **L.M. Kalinina**, Doctor of Pedagogics, Professor, chief of the Laboratory of Educational Establishments Management of the Institute of Pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine; **V.M. Labunets**, Candidate of Pedagogics, Professor (Editor-in-Chief), Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University; **N.V. Hudyma**, Candidate of Filology, Associate Professor (Deputy Editor, Chief Secretary), Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University; **Yanush Monso**, Habilitated Doctor, Professor Extraordinarius, University of Rzeszow, Rzeszow, Republic of Poland; **M.A. Pecheniuk**, Candidate of Pedagogics, Professor (chief secretary), Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University; **L.M. Voievidko**, Candidate of Pedagogics, Associate Professor, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University; **N.V. Melekestseva**, Candidate of Filology, Assistant Professor (language editor), Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University.

International Scientific Council:

O.D. Bazhenova, Doctor of Art, Professor, Belarusian State University, Minsk, Republic of Belarus; **Ziamba Beata Anna**, Doctor of Humanities, Institute of Pedagogy of University of Rzeszow, Rzeszow, Republic of Poland; **Marek Paliukh**, Professor Extraordinarius, Habilitated Doctor of Humanities, Head of the Social Pedagogy Department, Institute of Pedagogy of University of Rzeszow, Rzeszow, Republic of Poland; **I.M. Konet**, Doctor of Physical and Mathematical Sciences, Professor, vice-principal for scientific work of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University; **O.I. Lokshyna**, Doctor of Pedagogics, Professor, chief of the Laboratory of Comparative Pedagogy of Institute of Pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine; **O.M. Onats**, Candidate of Pedagogics, senior researcher of the Laboratory of Educational Establishments Management of Institute of Pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine; **Piotr Jargusz**, Professor, Director of the Institute of Painting and Art Education, Pedagogical University of Cracow, Cracow, Republic of Poland; **O.I. Pometun**, Doctor of Pedagogics, Professor, corresponding member of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Chief Research worker of the Laboratory of Social Science Education; **N.O. Ursu**, Doctor of Art, Professor, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University.

Pedagogical Education: Theory and practice. Collection of research papers / Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University; the Institute of Pedagogy of the national academy of Pedagogical Sciences of Ukraine [Editor-in-Chief Labunets V.M.]. – Issue 19 (2-2015). Part.1. – Kamianets-Podilskiy, 2015. – 324 p.

The collection of research papers is devoted to the scientific discussion of the most actual issues in contemporary pedagogy and methods of teaching in higher education, secondary school, primary school and preschool education. It presents a wide range of scientific works by Ukrainian and foreign researchers.

The target readership of the collection of research papers includes researches, pedagogues, graduate and postgraduate students, as well as everybody else who shows interest in the current state of pedagogics as a science.

Certificate of state registration of the printed source of mass medium KB № 15071-3643P “Collection of research papers ‘Pedagogical Education: Theory and Practice’ of 24.04.2009”.

This publication is listed in Special editions of HAC of Ukraine in Pedagogics (HAC Presidium Resolution № 1-05/4 of 26.05.2010).

The authors are responsible for the reliability of facts, names, dates, references and literature.

The editorial staff and the publishing house do not always share their ideas.

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1. ПЕДАГОГІКА

<i>Алтухов Вадим</i> ПИТАННЯ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДИТИНИ В СІМ'Ї В ІСТОРІЇ ЗАРУБІЖНОЇ ПЕДАГОГІКИ.....	9
<i>Барбаш Єлизавета</i> ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ СИСТЕМИ КОНТРОЛЮ ІНШОМОВНИХ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ У ШКОЛАХ УКРАЇНИ (90-ті РОКИ ХХ СТОЛІТТЯ).....	14
<i>Бардінов Андрій</i> ПІДГОТОВКА ГУВЕРНЕРСЬКИХ КАДРІВ У СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ	20
<i>Березкіна Олена, Кушніренко Сергій</i> ПОШУК НОВИХ ПІДХОДІВ ДЛЯ ВДОСКОНАЛЕННЯ ЯКОСТІ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ З УРАХУВАННЯМ РІВНЯ РОЗВИТКУ ФІЗИЧНИХ ЯКОСТЕЙ СУЧАСНОГО СТУДЕНТА	25
<i>Ващенко Лідія</i> ПОГЛЯД НА ПРОФІЛЬНЕ НАВЧАННЯ УЧАСНИКІВ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ	29
<i>Веліканова Ганна</i> БЕЗПЕРЕРВНА ПІДГОТОВКА ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ У СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ ІСПАНІЇ.....	35
<i>Власенко Наталія, Кириленко Ганна, Кириленко Олександр</i> ОСОБЛИВОСТІ ВПЛИВУ ОБ'ЄКТИВНИХ І СУБ'ЄКТИВНИХ ЧИННИКІВ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА ОРГАНІЗМ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ	40
<i>Водяна Ольга</i> МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО СОЦІАЛЬНОГО СУПРОВОДУ СІМЕЙ, У ЯКИХ ПЕРЕБУВАЮТЬ ДІТИ ПІД ОПІКОЮ	45
<i>Воронова Світлана</i> САМООСВІТА КЕРІВНИКА ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ: РЕАЛІЇ ЧАСУ	51
<i>Горбатюк Оксана</i> ПРОБЛЕМИ ІМПЛЕМЕНТАЦІЇ ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ В ПРАКТИКУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ	58
<i>Дічек Наталія</i> ДОРОБОК УКРАЇНСЬКИХ ПСИХОЛОГІВ У ГАЛУЗІ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ ШКІЛЬНОГО НАВЧАННЯ (КІНЕЦЬ 1970-х - 1980-ті РОКИ).....	63
<i>Долинський Євген</i> ДИДАКТИЧНІ ФУНКЦІЇ ІНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНО-ПРАКТИЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ БАКАЛАВРІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ ПЕРЕКЛАД.....	71
<i>Донченко Вікторія</i> ОСНОВНІ НАПРЯМИ МІЖНАРОДНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УНІВЕРСИТЕТІВ УКРАЇНИ	78
<i>Карпенко Ореста</i> СПАДЩИНА ПОЛЬСЬКИХ ПЕДАГОГІВ ЯК ДЖЕРЕЛО ТВОРЧОГО ПРОЕКТУВАННЯ ВЛАСНОЇ ОПІКУНСЬКО-ВИХОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ З ДІТЬМИ.....	84
<i>Ковальчук Генадій</i> ВИРОБНИЧІ ЕКСКУРСІЇ У СИСТЕМІ ТРУДОВОГО ВИХОВАННЯ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ У 30-х РОКАХ ХХ ст.	89

<i>Корогод Тамара</i>	
ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ДОСВІДУ САМОСТІЙНОЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ ІНШОМОВНОГО ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ.....	95
<i>Костюк Ольга</i>	
ПІДГОТОВКА КАНАДСЬКИХ УЧИТЕЛІВ ДО ЕФЕКТИВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ З ГЕНДЕРНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ	105
<i>Кравцова Надія</i>	
РОЗРОБКА ІДЕЙ САМОРОЗВИТКУ І САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ДИТИНИ В ПЕДАГОГІЧНИЙ СПАДЩИНІ ДЖОНА ДЬЮЇ	111
РОЗДІЛ 2. МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ	
<i>Бачинська Марина</i>	
ЕСТЕТИЗАЦІЯ ВИХОВНОЇ ДІЇ В ПЕДАГОГІЧНИХ ПОГЛЯДАХ Н.Й. ВОЛОШИНОЇ	118
<i>Горбачевська Оксана</i>	
СТАН ОБІЗНАНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ-ФІЛОЛОГІВ З ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ	124
<i>Гудима Наталія</i>	
ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ГРАМАТИЧНИХ КАТЕГОРІЙ ІМЕННИКА.....	130
<i>Кужель Оксана</i>	
ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ АНГЛОМОВНОГО ЧИТАННЯ В УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ	137
<i>Липчанко-Ковачик Оксана</i>	
КОМПОНЕНТИ, КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ ГОТОВНОСТІ БАКАЛАВРІВ-ФІЛОЛОГІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ	142
<i>Майєр Наталія</i>	
ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ: КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД.....	148
<i>Мартиненко Валентина</i>	
МОДЕЛЮВАННЯ УРОКІВ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ ПІД ЧАС ОПРАЦЮВАННЯ ХУДОЖНИХ ТЕКСТІВ.....	154
<i>Мартіна Олеся</i>	
ОСНОВИ ГРАМАТИКО-СТИЛІСТИЧНОЇ РОБОТИ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ.....	161
<i>Мусійовська Оксана</i>	
ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТА В УМОВАХ КОМБІНОВАНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ.....	165
РОЗДІЛ 3. МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН	
<i>Андрусенко Ірина</i>	
РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ СИСТЕМИ ЕКОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ.....	171
<i>Бардінов Олексій</i>	
СИНТЕТИЧНИЙ СЕМІНАР ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ ФІЗКУЛЬТУРНОГО ПРОФІЛЮ ДІЛОВИХ ЕТИЧНИХ ВЗАЄМИН З МЕНЕДЖМЕНТУ У ТУРИСТИЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ	176

<i>Борисюк Леся</i>	
МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ СЕСТРИНСЬКОЇ СПРАВИ НА ОСНОВІ ВИВЧЕННЯ ХІМІКО-БІОЛОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН.....	182
<i>Брушневська Ірина</i>	
ВИДИ І ФУНКЦІЇ ЙМОВІРНОГО ПРОГНОЗУВАННЯ	186
<i>Гнатенко Ольга</i>	
ПІДВИЩЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО РІВНЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ НА ОСНОВІ ВПРОВАДЖЕННЯ ЗАРУБІЖНИХ ТЕХНОЛОГІЧНИХ ПІДХОДІВ ДО НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ.....	191
<i>Голуб Ліна, Гогоць Василь, Воліченко Анатолій</i>	
ПЕДАГОГІЧНЕ СПІЛКУВАННЯ ЯК СИСТЕМА КОМУНІКАТИВНИХ ЗНАНЬ, УМІНЬ ТА НАВИЧОК МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ	197
<i>Гроголь Олег</i>	
МЕТОДИ ТА ОСОБЛИВОСТІ ПІДБОРУ КАНДИДАТІВ НА СЛУЖБУ В ПІДРОЗДІЛІ УПРАВЛІННЯ ДЕРЖАВНОЇ ОХОРОНИ УКРАЇНИ	202
<i>Загнибіда Райса</i>	
АКМЕОЛОГІЧНІ РЕСУРСИ РОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ ТУРИЗМУ ТА ФОРМУВАННЯ ЇХ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ	208
<i>Корносенко Оксана</i>	
ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФІТНЕС-ТРЕНЕРІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ.....	214
<i>Ліба Оксана</i>	
ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА.....	219
<i>Лупало Олена</i>	
ПРОБЛЕМАТИКА ІНТЕГРАЦІЇ СПОРТИВНОЇ ТА ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ У РОЗВИТОК СУЧАСНИХ ПРАКТИК ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ	224
<i>Мисів Володимир, Юрчишин Юрій</i>	
СТАН ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ЗАСОБІВ У ВИРІШЕННЯ ЗАВДАННЯ ІЗ ЗАЛУЧЕННЯ СТУДЕНТІВ ДО РУХОВОЇ АКТИВНОСТІ ОЗДОРОВЧОЇ СПРЯМОВАНОСТІ.....	229
РОЗДІЛ 4. МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН	
<i>Аліксійчук Олена</i>	
ОРГАНІЗАЦІЯ ТА ПРОВЕДЕННЯ МУЗИЧНИХ ВІТАЛЕНЬ ТА АБОНЕМЕНТІВ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ	235
<i>Бодрова Тетяна</i>	
МЕТОДИЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ З ПОЗИЦІЙ ЗАДАЧНОГО ПІДХОДУ	241
<i>Борисова Тетяна</i>	
ХУДОЖНЬО-ІНТЕГРАТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ОПТИМІЗАЦІЇ ВОКАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ	246
<i>Боршуляк Альона</i>	
ОСОБЛИВОСТІ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ КЛАВІРНИХ ТВОРІВ Й.С.БАХА ПАСІОННОГО ХАРАКТЕРУ	252
<i>Ван Інзюнь</i>	
ПРИНЦИПОВІ ЗАСАДИ ІНСТРУМЕНТАЛЬНОГО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ З КНР У СИСТЕМІ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ.....	258

<i>Воєвідко Людмила</i>	
ТРАДИЦІЇ ЯК ПОЛІФУНКЦІОНАЛЬНЕ СУСПІЛЬНО-ІСТОРИЧНЕ ЯВИЩЕ	263
<i>Карпенко Тетяна</i>	
КРИТЕРІЇ ТА ПОКАЗНИКИ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ-МУЗИКАНТІВ ДО КОНЦЕРТМЕЙСТЕРСЬКО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	268
<i>Козир Алла, Кучменко Елеонора</i>	
МИСТЕЦЬКІ НАЦІОНАЛЬНІ ТРАДИЦІЇ ЯК МЕТОДИЧНА ОСНОВА У ФОРМУВАННІ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ КИТАЮ	274
<i>Кученко Давід Луїс Сократес</i>	
ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ	279
<i>Кузнецова Ольга</i>	
ДИТЯЧЕ ХОРОВЕ ВИКОНАВСТВО В КУЛЬТУРНО-МИСТЕЦЬКОМУ СТАНОВЛЕННІ ОСОБИСТОСТІ	283
<i>Лі Сянчжень</i>	
СПЕЦИФІКА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ВОКАЛЬНО-ХОРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ	289
<i>Лін Сяо</i>	
ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ВИКОНАВСЬКИХ УМІНЬ ПІДЛІТКІВ В ПРОЦЕСІ ВОКАЛЬНОГО НАВЧАННЯ	293
РОЗДІЛ 5. МЕТОДИКА ПОЧАТКОВОГО НАВЧАННЯ І ДОШКІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ	
<i>Бабюк Тетяна</i>	
РОЛЬ НАСТУПНОСТІ МІЖ ДОШКІЛЬНИМ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ І ПОЧАТКОВОЮ ШКОЛОЮ У ФОРМУВАННІ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ ДІТЕЙ	299
<i>Газіна Ірина</i>	
ЕЙДЕТИКА В ДОШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ	305
<i>Каньоса Наталія</i>	
ТЕАТРАЛЬНО-ІГРОВА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ ЗБАГАЧЕННЯ СЛОВНИКА СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ	311
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ	320
ВИМОГИ ДО ЗМІСТУ ТА ТЕХНІЧНОГО ОФОРМЛЕННЯ ТЕКСТУ СТАТТІ	322



РОЗДІЛ 1 ПЕДАГОГІКА



УДК: 37.036 (447.54)

Алтухов Вадим

Altukhov Vadym

ПИТАННЯ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДИТИНИ В СІМ'Ї В ІСТОРІЇ ЗАРУБІЖНОЇ ПЕДАГОГІКИ

ISSUES OF AESTHETIC EDUCATION OF A CHILD IN THE FAMILY IN THE HISTORY OF FOREIGN PEDAGOGY

У статті розглянуто досягнення видатних педагогів в історії зарубіжної педагогіки у вирішенні питання естетичного виховання дитини в сім'ї; виявлено, що вперше в історії світової педагогічної думки ідея про необхідність розвитку естетичного почуття у дітей в умовах сім'ї отримала обґрунтування в педагогічній спадщині гуманістів Відродження; розглянуто педагогічні твори цих гуманістів, у яких вони давали поради або характеризували педагогічні моменти з питань естетичного виховання дитини у сім'ї; виділено форми і методи впливу на естетичне виховання дитини в колі сім'ї у творах видатних педагогів минулого.

Ключові слова: сім'я, дитина, батьки, естетичне виховання, естетичні почуття.

Серед численних проблем, які доводиться вирішувати в сьогоденні українському суспільству, вагоме місце належить піднесенню ролі сім'ї в духовному та естетичному вихованні підростаючих поколінь. У головних державних документах про освіту підкреслюється, що сучасна сім'я повинна стати першоосновою для морального та духовного розвитку дитини. Сучасні реалії викликають необхідність осмислити й оцінити творчі здобутки педагогіки минулого з метою трансформації всього цінного, що може бути творчо використаним сьогодні в активізації родинного виховання у формуванні гармонійно розвинутої особистості.

Проблеми естетичного виховання досліджувались у різних аспектах (О. Литвиненко, Г. Шевченко та ін.), проте завдань сімейного виховання не торкалися. З іншого боку, питання сімейного виховання досліджувались як з погляду на сучасність (В. Котирло, О. Савченко, та ін.), так і в історико-педагогічному аспекті (В. Алтухов, А. Відченко, А. Говорун та ін.).

Поza увагою дослідників залишилися важливі історичні матеріали, у яких розкрито питання естетичного виховання дітей у межах сім'ї в історії зарубіжної педагогіки.

Метою статті є аналіз творів видатних зарубіжних педагогів минулого з тим, щоб виокремити форми і методи естетичного виховання дитини у сім'ї.

Як свідчать історико-педагогічні реалії, одним із важливих завдань, поставлених епохою Відродження, стало формування гармонійно розвинутої особистості. У свою чергу, досить вагомою складовою у його реалізації проголошувалось естетичне виховання підростаючих поколінь. Насамперед, це було викликано тим, що естетичне у суспільстві набуло великого значення, бо все життя підпорядковувалось естетичній точці зору, навіть релігійне та церковне. Саме тому відомі педагоги-гуманісти епохи Відродження у своїх творах про виховання особливий акцент поставили на необхідності формування естетичних почуттів у дітей.

Як свідчить аналіз педагогічної спадщини найбільш відомих педагогів-гуманістів епохи Відродження (Джозеффо Царліні, Петро Паоло Верджеріо, Леонардо Бруні Аретіно, Еніо Сільвіо Пікколоміні та ін.), у своїх трактатах вони звертали серйозну увагу на напрями та форми естетичного виховання дітей. Особливий акцент у цій площині гуманісти ставили на необхідності формувати естетичне почуття дитини з раннього віку, вважаючи цей період найбільш придатним для розвитку емоційної сфери дітей: "...діти з самої колискової повинні починати своє навчання..." [2, с. 340].

Аналіз трактату Еніо Сільвіо Пікколоміні "Про виховання дітей" переконує у необхідності використання батьками віршів у формуванні почуттів дитини. Він писав, що живе слово письменника викликає в дитячій свідомості яскраві уявлення та образи, що впливають на її почуття, а завчання віршів або уривків з творів будуть впливати на дитячу пам'ять, яка буде допомагати дитині в передачі її почуттів оточуючому середовищу за допомогою слова. Е.С. Пікколоміні підкреслював: "виняткове значення пам'яті, яка справді являється першою умовою для успіху в мистецтві слова, тому, корисно запам'ятовувати щодня уривок з твору поета..." [2, с. 341].

Л.Б. Аретіно для розвитку в дитині мови, яка є однією із складових підвищення можливостей естетично осмислювати дійсність, пропонував використовувати батькам вірші: "в ранньому дитинстві, коли вони, "дякуючи плавній гармонії, гарно запам'ятовуються, мандрують разом з нами і майже без книг приходять на пам'ять..." [2, с. 334].

На думку П.П. Верджеріо, для розвитку естетичних почуттів, треба займатися поезією. Її також зможуть використати батьки для виховання почуття прекрасного, тому що, вірші мають силу спрямовувати увагу дитини на естетичну сторону того чи іншого явища чи предмета. Завдяки віршам, батьки безпосередньо впливають на дитяче вміння бачити та сприймати красу, яка буде викликати в дитині певні почуття, бо "...більш всього поезика пристосована для насолоди" [2, с. 324].

Одним із засобів естетичного виховання, на який звернув свою увагу Джозеффо Царліні, є музика. Аналіз твору про музику вказує на його впевненість використання музики з метою формування активної уяви та мислення, а також глибокого емоційного переживання, що дає змогу використовувати музику батьками для розвитку в дитині морально – естетичних почуттів: "Музика збуджує дух, керує пристрастями та володіє силою породжувати звичку до гарних звичаїв" [2, с. 368].

Разом з музикою важливе місце в житті дитини займає пісня. Вона посилює радість дитини, збуджує до думок, а також сприяє розвитку мови, яка є однією з складових частин естетичної спрямованості у вихованні дитини: "Ясну указівку цього знаходимо у немовлят, які, зачарувавшись співом та голосом годувальниць, не тільки заспокоюються після довгого плачу, але й стають веселими..." [2, с. 367].

Спільний спів у сім'ї допоможе дитині в морально-духовному спілкуванні з батьками, що, на думку Д. Царліні, породжує спільні переживання естетичних почуттів. Сімейні співи являються вірною ознакою морального здоров'я, що буде ефективно впливати на формування в дитини почуття прекрасного: "якщо слово здібне хвилювати душу та спрямовувати її у різних напрямках, ще більшою силою воно буде володіти, якщо до нього приєднати голоси" [2, с. 368].

П. Верджеріо звертає увагу на те, що заняття танцями, зробившись мелодичним та ритмічним рухом людського тіла, розкриватимуть через красу рухів тіла характери людей та їх почуття до навколишнього середовища: "Може здатися, стрибати під музику та водити хороводи явище досить несерйозне. Проте, і в цих справах є певна користь, оскільки вони вправляють тіло та надають йому більшої спритності..." [2, с. 327].

Не менш важливим засобом у виробленні дітьми здатності бачити, розуміти та берегти красиве гуманісти вважали використання краси природи.

Так, Л. Аретіно писав, що в забезпеченні безпосереднього сприймання дітьми краси природи батьки можуть використовувати ту поезію, яка, з одного боку, відбиватиме естетичне

в природу, з іншого – буде зрозумілою дітям. Отже, поєднання двох органів чуття, слуху й зору, конкретизуватиме спостереження дитини в довкіллі та допоможе душею й почуттям сприйняти її красу.

Вони звертали увагу також на те, що такі вправи батьки разом з дітьми повинні робити, спілкуючись з ними на побутовому рівні, в іграх, на прогулянках, у процесі посиленої трудової діяльності, при спостереженні явищ природи. Наголошуючи на тому, що дитина не завжди отримує конкретні уявлення про предмети чи явища природи, не завжди може відрізнити красиве від потворного, гуманісти Відродження закликали батьків пояснювати дітям те, що вони спостерігають у довкіллі, звертати увагу на те, що красиве й відтворюється в мові красиво.

Невичерпним джерелом, з огляду на проблему дослідження, є педагогічна спадщина видатного чеського педагога Я.А. Коменського, особливо стислий трактат про сімейне виховання “Материнська школа”.

Аналіз педагогічної спадщини Я.А. Коменського вказує на його впевненість у необхідності раннього розвитку в дитині відчуття прекрасного. Так, у своїй “Материнській школі”, серед спільних завдань він називав розвиток естетичного смаку, підкреслюючи: “крім вправ у вірі та благочесті, давати своїй дитині можливість придбати витончені культурні навички та навчатися вільним мистецтвам...” [3, с. 42].

Найбільш доступним для дітей дошкільного віку видатний педагог вважав вплив музики, поезії, малювання. Саме ці види мистецтва, з огляду на психологічні особливості дошкільників, він рекомендував батькам для розвитку прекрасного дитині.

Особливе місце в музично-естетичному вихованні дітей Я.А. Коменський надавав пісні, починаючи з колискової, наводячи у своєму трактаті деякі вірші колискових, які рекомендував співати дітям.

Окрім того, вже на другому році життя, вказував Я.А. Коменський, дітям приносить задоволення доступна для них музична мелодія у формі пісні, або гри на музичному інструменті. Головне, на його погляд, щоб дитячий “слух і серце” постійно одержували насолоду від “співзвучності і гармонії”.

На третьому році, вважав видатний педагог, у щоденний побут дітей повинна ввійти церковна музика, заслуховувати яку він пропонував дітям двічі на день, пов’язуючи її з молитвами. Цікава, на наш погляд, пропозиція Я.А. Коменського провадити слухання церковної музики разом з дорослими з тим, щоб діти бачили, як дорослі моляться й благоговійно слухають музику. Спільне заслуховування, вважав він, сприяє “взаємозаряженості” почуттів, активізуючи, таким чином, не лише зацікавленість дітей у благочесті, але й розвиток естетичного почуття в дитині. Корисно в цьому віці, на думку видатного педагога, брати дітей на богослужіння, коли в церкві йде загальний спів.

Потяг до співу на четвертому році життя дітей видатний педагог пропонував розвивати за допомогою легких та зрозумілих для дітей музичних інструментів: сопілок, дудок, барабанів, дитячих струнних інструментів, щоб вони в процесі гри та дій привчали слух “до сприйняття різних звуків,” навіть наслідували їм.

На його думку, важливо, щоб діти паралельно з музикою, для художнього сприйняття через мистецтво однієї і тієї ж дійсності, використовували малювання, поезію. Здібність розвивати в дитині відчуття прекрасного Я.А. Коменський також бачить в напрямі узгодження батьками, індивідуальних властивостей дітей до певного виду мистецтва.

Розвиток здібностей дитини до малювання, на думку педагога, також починається в “Материнській школі”. Для практичного застосування Я.А. Коменський пропонує батькам використовувати книги з картинками, зокрема, “Видимий світ у малюнках”, де даються зображення не лише дерева, птаха, риби і т. д., але і “...зображення людини різного віку та різної величини” [4, с. 256].

Як вважав Я.А. Коменський, застосування батьками книжки з картинками збуджує дитину до практичної творчості. Ці заняття навчають дитину не лише зображати предмети,

відтворюючи їх зовнішній вигляд, але й зміцнює емоційний зв'язок із внутрішнім світом дитини: вона постійно усвідомлює своє не байдуже ставлення до людей, до казкових персонажів, до тварин та рослин, до предметів побуту та посилено відтворює його у своїх малюнках. Батьки, завдяки такій книжці, допомагають дитині помітити, що прекрасне є і в її безпосередньому оточенні.

Однією з форм усної мови, яка сприяє розвитку естетичної ідеї, Я.А. Коменський вважав казки або байки, за умови, коли батьки знаходяться з дитиною у духовному контакті при розповіді. Тоді уява дитини сама малює картини, які впливають позитивно на її емоційність. “Такого роду розповіді дитина охоче слухає та легко їх запам'ятовує...” [3, с. 66].

Цікаві поради для вирішення питання естетичного виховання дитини в сім'ї в зарубіжній педагогіці ми знаходимо також у педагогічній спадщині відомого швейцарського педагога ХІХ ст. Й.Г. Песталоцці. Аналіз його педагогічних творів свідчить про його переконаність у необхідності розвитку в дитині п'яти органів почуттів як важливого підґрунтя у формуванні її здібності відчувати прекрасне. У своїх роботах він наголошував, що природа дає можливості для розвитку естетичних смаків дитини вже самим фактом свого існування. Але не завжди дитина здатна сама помічати красу природи. Розуміти та любити цю красу, на думку Й.Г. Песталоцці, вона починає, насамперед, під впливом батьків. Педагог – практик наголошував на тому, що батьки повинні бути посередниками “між природою та дитиною” в процесі освоєння нею світу. Особлива роль тут належить матері, яка “...повинна сприяти самій природі, впливати на дитину своєю чарівністю”, надавати можливість дитині “слухати, бачити, сприймати” [5, с. 351] всі барви природи, розвиваючи органи чуття. Разом з тим, оскільки дитині слід пояснювати багато речей “чудового світу природи”, спілкування матері з дитиною у цій площині повинно бути пронизане красою слова. Тоді, наголошував Й.Г. Песталоцці, одночасно й гармонійно йтиме поруч розвиток мови та емоційної сфери дитини.

Головне місце у вихованні естетичних почуттів дитини Й.Г. Песталоцці відводив матері, під керівництвом якої повинен проходити розвиток органів чуття. Поведінка матері при керівництві першими враженнями її дитини від довкілля, як показує автор: “...вирішує, чи отримає дитина правильний першопочатковий напрямок в розвитку її чуттєвої сфери...” [6, с. 457].

Він зауважував, що розвиток естетичних почуттів буде гармонійним і успішним, коли мати забезпечить дитині інтенсивний приплив художніх вражень із сфери різних мистецтв. Наприклад, звуки колискової пісні матері, в якій вона висловлює добрі побажання дитині своєю любов'ю до неї, на думку Й.Г. Песталоцці, можуть стати основою для розвитку у дитини вже на першому році життя почуття прекрасного: “співом мати заколисує свого малюка” [7, с. 179].

Вагомим значення у формуванні естетичного почуття у дитини відомий педагог надавав таким доступним для них формам мистецтва, як музика та малювання. Використання в естетичному вихованні дітей музики, на його погляд, “формує в душі розуміння гармонії і високі почуття” [7, с. 162]. А малювання, на його думку, відіграє велику роль у художньому сприйнятті дітьми однієї й тієї ж дійсності, відбитої у малюнках.

Актуальні для сьогодення й настанови Й.Г. Песталоцці щодо взаємозв'язку у сімейному вихованні формування естетичних смаків та розвитку мови. Для розвитку естетичних почуттів у дитини в цій площині дуже багато дає, на думку Й.Г. Песталоцці, завчання легких віршів за участю батьків. Звертаючи увагу дитини на естетичний бік того чи іншого явища, батьки допомагають дитині краще сприймати емоційний зміст вірша, що також сприяє розвитку мови та відповідає завданням естетичного виховання. Описуючи материнський досвід Гертруди, він підкреслював ті епітети й метафори, які вона використовувала у завчанні віршів разом з дітьми: “м'яке світло сонця”, “ніжний блиск проміння”, “сповите на високому небі” [6, с. 501].

Однією з форм усної мови, яка сприяє естетичному розвитку дітей, Й.Г. Песталоцці вважав байки, за умови, коли батьки знаходяться з дитиною у духовному контакті при їх розповіді. Вказував, що психологія дитини однозначна і щира: ніщо не дає їй стільки захоплення, радості, як можливість по – своєму впливати на дорослого, підкоряти його своїм настроям. Тому діти

люблять слухати та розповідати байки або казки, впродовж чого образна, виразна мова байок чи казок розвивають естетичні почуття у дитини.

Як свідчить аналіз педагогічної творчості видатних зарубіжних діячів, починаючи з епохи Відродження і закінчуючи ХІХ ст., процес становлення таких естетичних почуттів, як почуття кольору, форми, ритму, проходить у дитини одночасно з розвитком та збагачуванням зорового та слухового сприймання. Тому, на їх думку, дошкільний вік особливо сприятливий для виховання культури емоцій, розвитку естетичних почуттів. Перспективи подальшого дослідження вбачаємо в більш ґрунтовному вивченні творчості зарубіжних педагогів з питань естетичного виховання дитини у сім'ї, що дасть змогу більш якісно підійти до вирішення цього завдання у сьогоденні.

Список використаних джерел

1. Алтухов В.А. Проблеми естетичного виховання дітей у сім'ї в історії вітчизняної педагогіки (друга половина ХІХ – початок ХХ століття): дис. ... канд. пед. наук : спец.: 13.00.01 “Загальна педагогіка та історія педагогіки” / В.А. Алтухов. – Харків, 2014. – 225 с.
2. Идеи эстетического воспитания: антология: в 2-х т. / сост. В.П. Шестаков. – М.: Искусство, 1973. – Т.1. – 1973. – 368 с.
3. Коменский Я.А. Материнская школа / Ян Амос Коменский: пер. с чеш. Д.Н. Королькова. – М.: Учпедгиз, 1947. – 104 с.
4. Коменский Я.А. Великая Дидактика / Ян Амос Коменский. – М.: Изд. Тихомирова, 1908. – 309 с.
5. Песталоцци И.Г. Избранные педагогические произведения: в 3 т. / И.Г. Песталоцци. – М., 1961. –Т.1. – 656 с.
6. Песталоцци И.Г. Избранные педагогические произведения. в 3 т. / И.Г. Песталоцци. – М., 1963. –Т.2. – 651 с.
7. Песталоцци И.Г. Избранные педагогические произведения. в 3 т. / И.Г. Песталоцци. – М., 1965. –Т.3. – 351 с.

The article deals with the analysis of the pedagogical works of little-known humanists of the Renaissance and famous foreign pedagogues of the XVII – XVIII centuries, their opinions on solving issues of aesthetic education of a child in the family. It is emphasized that the idea of the need to develop children's aesthetic feelings in the family was grounded for the first time in the history of educational thought in the pedagogical heritage of the Renaissance humanists; The attention is focused on their ideas about the need for the child's aesthetic sense development since early childhood. The advices to parents on the use of means of aesthetic education for the successful formation of the child's aesthetic experience have been found and some methods of the development of certain aesthetic categories have been described.

The role of poetry as one of the components of the increase of possibilities of aesthetic understanding of the reality by a child is analyzed in the article. The importance of music in the formation of the active imagination and thinking skills of a child as well as its deep emotional experiences is characterized. That fact enables parents to use music for the child's moral and aesthetic feelings development. The analysis of works of one of the Renaissance humanists showed the benefits of the joint singing in the family for the child's emotional qualities development, it should help a child with the moral-spiritual communication with parents.

The article is also focused on the use of the nature's beauty while developing the children's ability to see, understand and cherish the beauty. It is stated that one of the humanists focused his attention on the role of dance classes. The specificity of the disclosure of people's characters and their attitude to the environment through dance is given. The author stresses on the age limitation of the implementation of various methods to the process of aesthetic education of a child at home, presented in the pedagogical work “Maternal School” of the famous Czech pedagogue Y.A. Kamensky. The forms and methods of the influence on child's aesthetic education in the family have been found in the works of the famous Swiss pedagogue and democrat J.H. Pestalozzi.

General conclusions have been made.

Key words: family, child, parents, aesthetic education, aesthetic feelings.

УДК 81'243:373.091.26(477)

Барбаш Єлізавета

Barbash Yelizaveta

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ СИСТЕМИ КОНТРОЛЮ ІНШОМОВНИХ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ У ШКОЛАХ УКРАЇНИ (90-ТІ РОКИ ХХ СТОЛІТТЯ)

PECULIARITIES OF CONTROL SYSTEM DEVELOPMENT OF SCHOOL LEARNERS' FOREIGN LANGUAGE ACHIEVEMENTS IN UKRAINE (THE 90s OF THE XXth CENTURY)

Статтю присвячено дослідженню проблеми контролю іншомовних навчальних досягнень учнів у школах України в період кінця ХХ століття, що дозволяє визначити особливості та прогнозувати шляхи подальшого вдосконалення навчання іноземних мов з урахуванням вітчизняного історико-педагогічного досвіду.

Ключові слова: іноземні мови, школа, контроль іншомовних навчальних досягнень учнів, розвиток системи контролю, тестування.

Серед актуальних проблем історії педагогіки питання визначення сучасних особливостей розвитку контролю іншомовних знань займає особливе місце, оскільки знаходиться на перетині двох наук – історії педагогіки та методики викладання іноземних мов. Особливий інтерес представляє дослідження тенденцій розвитку результатів іншомовних досягнень учнів, врахування досвіду 90-х рр. ХХ століття в Україні в історичному контексті та розкриття у зв'язку з цим різноманітних напрямів розбудови сучасної системи освіти як передумови створення нової концепції середньої загальноосвітньої школи. Така постановка питання означає, що основну увагу варто зосередити на напрямках оновлення і реформування системи освіти як сфери забезпечення якісно нового рівня підготовки школярів з іноземної мови в Україні як основи відтворення інтелектуального потенціалу досягнень учнів з іноземної мови у вітчизняних школах, формування і розвитку соціально активної особистості.

Безумовно, саме завдяки контролю між учителем та учнем встановлюється зворотній зв'язок, що дозволяє оцінювати динаміку засвоєння навчального матеріалу, дійсний рівень володіння системою знань з іноземної мови та на основі їхнього аналізу вносити відповідні зміни та корективи в організацію навчального процесу.

Звернемось до історії питання. Впродовж другої половини ХХ століття зміст програм часто поновлювався і затверджувався або загалом, або з окремими корективами. У цей період у педагогічній пресі активно обговорюються питання щодо вимог до підручників і навчально-методичних посібників з іноземних мов (І. Бім, Н. Бориско, В. Редько, О. Рябоконт, О. Шерстюк, М. Якушев та ін.).

У працях вітчизняних науковців актуалізовано різні аспекти проблеми іншомовної освіти: особливості розвитку та функціонування в європейських країнах (Г. Гринюк, С. Ніколаєва, О. Мисечко); соціокультурний компонент змісту навчання іноземної мови (О. Максименко, О. Першукова); місце середнього навчального закладу в цьому процесі (Л. Гриневич, А. Сбруєва); лінгвістичні засади проблем формування іншомовної мовленнєвої компетентності школярів (В. Плахотник, В. Редько та ін.).

Як засвідчив аналіз науково-теоретичної і, зокрема, методичної літератури, контроль рівня навчальних досягнень учнів може бути забезпечений за умови сформованості у них уміння

працювати з навчальною літературою. Про це, зокрема, зазначають: Е. Кабанова-Меллер [7], Н. Тализіна [15], А. Усова [17].

Низка дослідників розглядає таку компетентність як характеристику особистості та сукупність її комунікативних, конструктивних та організаторських умінь [1, с. 94].

Варто зазначити, що серед методичних критеріїв оцінювання сучасних шкільних підручників В. Редько виділяє форми і способи здійснення контролю/самоконтролю рівня володіння учнями іноземною мовою, їхні види та об'єкти, доцільність та ефективність [14, с. 80]. Дослідник підкреслює, що кожний розділ у підручнику і книзі для самостійної роботи повинен закінчуватись тестами і питаннями для самоконтролю. Однак, у більшості підручників цих вимог до змісту, форм і видів контролю рівня навчальних досягнень учнів не дотримано.

Н. Бориско, проаналізувавши вітчизняний та зарубіжний досвід, обґрунтовує особливості контролю та самоконтролю [3, с. 25].

Метою нашої статті є визначення сучасних особливостей розвитку контролю іншомовних знань учнів як основи й тенденції подальшого розвитку результатів іншомовних досягнень учнів, враховуючи досвід 90-х рр. ХХ століття в Україні в історичному контексті.

У межах викладу основного матеріалу зазначимо понятійний апарат нашої наукової розвідки.

Історико-педагогічне переосмислення дидактичного досвіду минулого щодо сучасних освітніх парадигм у межах дослідження тенденцій розвитку системи контролю іншомовних навчальних досягнень учнів у школах України підтверджує актуальність дослідження проблеми іншомовної освіти вітчизняними та зарубіжними вченими. Саме тому дослідження особливостей контролю іншомовних навчальних досягнень учнів у школах України (90-х роках ХХ ст.) представляє значний інтерес для науковців ХХІ століття.

Зокрема, О. Холод підкреслює, що тестування, знаходиться на початковому етапі розвитку і значна частина тестової продукції не відповідає найнижчим стандартам якості, а також відсутні знання та інформація про зазначені стандарти [18, с. 80-83].

І. Бім, використовуючи системний підхід як методологічну основу аналізу такого складного і багатоаспектного явища, якою є система навчання іноземних мов, розкрила, що орієнтація на вирішення конкретних завдань виступає в якості інваріантної характеристики системи навчання іноземним мовам.

Це дало підставу І. Бім стверджувати, що специфічним для системи навчання є лише особистісне становлення всіх суб'єктів, яке повинно здійснюватися у процесі навчання мови як засобу спілкування і пізнання іншої культури.

Не дивлячись на проведені численні дослідження, деякі аспекти проблеми контролю та самоконтролю так і залишаються не повністю розв'язаними.

Аналізуючий теоретичний аспект цієї проблеми, виходимо з того, що мовна особистість – це така, що проявляє себе у мовленнєвій діяльності, має характер, зацікавлення, соціальні та культурні переваги й установки, володіє сукупністю знань та уявлень і являє собою представника певної мовної спільноти [8, с. 54].

При цьому концептуальне розуміння терміна “іншомовна освіта”, на думку Л. Гульпи, здійснюється через пізнання навколишньої дійсності засобом стимулювання власної пізнавальної діяльності; розвиток практичних умінь і навичок мовлення на рівні, достатньому для здійснення спілкування у всіх чотирьох видах мовленнєвої діяльності (аудіювання, читання, говоріння, письмо); *виховання* творчої ініціативи особистості, визначення власного ставлення до нової культури у процесі оволодіння нею; *навчання* засобами іноземної мови.

Доведено, що в Україні доцільно впроваджувати адаптовані до реальних умов наступні заходи. Серед них – здійснювати обов'язковий тестовий контроль рівня опанування знаннями, вміннями і навичками з іноземної мови для всіх випускників шкіл [11, с. 3-9].

Особливістю сучасної парадигми освіти з іноземних мов в Україні вважається: комунікативна спрямованість. Відповідно, особистісно-орієнтовний підхід; автономія учнів; інтегроване

навчання мовних і мовленнєвих вмінь (аудіювання, говоріння, читання і письма). Саме на основі цих принципів створюється концепція розвитку іншомовної освіти в Україні.

Аналізуючи сучасні проблеми лінгводидактики, Л. Кравчук підкреслює, що розробка нової стратегії викладання іноземних мов у сучасній загальноосвітній школі та підготовка вчителя до практичної реалізації цієї стратегії посилює увагу до історико-педагогічного досвіду, нагромадженого за тривалий період формування державної системи освіти, насиченої змінами освітніх орієнтирів і парадигм.

Аналіз процесу іншомовної підготовки учнів зазначеного періоду, здійснений Л. Кравчук, свідчить про те, що етап (1970–1980 р.р.) – це період навчання іноземної мови в умовах реформи школи, а етап (1980–1990 р.р.) – навчання іноземної мови в умовах завершення реформи школи [9, с. 146-152].

Відзначимо, що на ефективність вивчення іноземних мов впливає сукупність факторів 1) соціальне замовлення суспільства до освіти; 2) рівень розвитку методики (педагогіки, психології, лінгвістики); 4) умови навчання.

Саме тому різноаспектна детермінованість мети навчання іноземних мов дає підставу вважати, що ця категорія є проміжною між соціальною та методичною [16, с. 24-29].

Зокрема, мова йде про тестування, як форму контролю, яка має певні переваги, такі як: об'єктивність, простота процедури запису відповіді, простота процедури визначення оцінки, чіткість та однозначність [10, с. 101-167].

Сучасна педагогічна наука визначає контроль як самостійну частину педагогічного процесу, яка покликана вирішувати особливі практичні завдання в ході навчання і виховання [9, с. 144-153]. Сучасні зрушення у галузі вищої освіти, ініційовані Болонським процесом, сприяли підвищенню інтересу педагогів і методистів до проблеми контролю, а саме до питань, пов'язаних з обсягом, в якому контроль має бути представлений у процесі навчання іноземних мов для професійного спілкування, і формами його реалізації.

Вивчення іноземної мови в цей період чітко регламентувалося Міністерством освіти УРСР. Саме 90-ті роки ХХ ст. стали важливим етапом у розвитку методики навчання іноземних мов. У цей час у науковому обґрунтуванні та втіленні в життя виникає новий, свідомо-практичний метод навчання іноземних мов. Пізніше обґрунтовувалась недостатня ефективність офіційно визнаного в попереднє десятиліття свідомо-практичного методу навчання іноземних мов, що сприяло обґрунтуванню нових методичних підходів – комунікативного та особистісно-діяльнісного та відкривали широкий шлях для наукового вдосконалення методики навчання іноземних мов.

На початку 90-х років ХХ ст. в Україні були розроблені тести з іноземної мови для учнів середніх навчальних закладів, які використовувалися з метою контролю знань під час проведення випускних іспитів. Проте ці тести мали значні недоліки. Одним із яких була їх недостатня наукова обґрунтованість. Тому результати виконання таких тестів не можуть слугувати надійним показником рівня навчальних досягнень в оволодінні учнями іноземною мовою.

Для ефективної організації та проведення контролю необхідно чітко уявляти об'єкти контролю, які виступають критеріями оцінки рівня володіння іншомовною мовленнєвою діяльністю. Якщо завданням контролю є визначення рівня володіння учнями іншомовною діяльністю, то об'єктами виступають мовленнєві навички і вміння, які забезпечують успішність організації цієї діяльності.

Безумовно, однією з інноваційних форм контролю інформатизованої системи освіти є тестування. Ця форма, надзвичайно популярна за кордоном, останнім часом активно впроваджується і в Україні.

У результаті цього, починаючи з 1991 року, у системі освіти України паралельно з традиційною системою оцінювання й контролю результатів навчання склалася нова парадигма – тестування, що було зумовлене потребою суспільства в одержанні незалежної, об'єктивної інформації про рівень сформованості іншомовної комунікативної компетентності.

Як зазначає О. Петрашук, питання організації тестового контролю з іноземних мов у середній загальноосвітній школі не вивчалось з позицій сучасних підходів до тестування, одним з яких виступає інтеракціональний підхід, що відображає комунікативний напрям у тестуванні. На її думку, саме системний та інтеракціональний підходи до тестування можуть забезпечити теоретичні основи методики тестового контролю з іноземних мов у середній загальноосвітній школі, що дає можливість врахувати специфіку тестування в шкільних умовах та описати систему тестового контролю як підсистему системи навчання іноземних мов у середній загальноосвітній школі [13, с. 4].

Світовий досвід доводить важливість впровадження тестування як основного методу психолого-педагогічної діагностики, оскільки названий метод дає змогу індивідуально підходити до контролю результатів навчання кожного учня, вимірювати рівень його навченості, особистісні характеристики і на цій підставі мобільно керувати навчальним процесом [4, с. 32–34].

Незважаючи на певні здобутки, проблема діагностування навчальних досягнень учнів методом тестування ще не отримала достатнього ґрунтовного вивчення та наукового узагальнення у дослідженнях українських учених.

Одним із вагомих недоліків тестування як форми контролю знань з іноземної мови є те, що тестування не охоплює комплексно усіх аспектів іншомовної комунікативної компетентності. Насамперед ця форма контролю не передбачає перевірки вмінь і навичок говоріння і не розкриває рівень розвитку мовленнєвої діяльності.

Впровадження інформаційних освітніх технологій залишається одним з провідних чинників становлення та розвитку інноваційно-інформаційного нашого суспільства [11]. Однак, на нашу думку, “досі не проводився аналіз цієї галузі на сучасному етапі (90-ті рр. ХХ ст. – поч. ХХІ ст.)”, характеризуючи особливості розвитку системи контролю іншомовних навчальних досягнень учнів у школах України цього періоду (перехід від прямого до свідомо-практичного методу навчання, комунікативно-орієнтованого навчання іноземних мов, дидактико-методичні перетворення в шкільній іншомовній освіті; від традиційних форм освіти – до пошуку нових, більш ефективних, що потребує створення якісно нової моделі системи контролю, яка б дала змогу об’єктивно оцінювати знання, уміння та навички учнів .

При цьому процес впровадження інновацій зміцнює й удосконалює систему “теорія - практика”, об’єднує зусилля вчителів і вчених, робить їх співучасниками інноваційного навчально-виховного процесу [2, с. 16-23].

Такий підхід передбачає пріоритетність інтересів особистості, створення творчої атмосфери в навчанні і забезпечення загальнокультурного розвитку учнів. Найважливіша частина освітнього процесу стає особистісно-орієнтована взаємодія вчителя з учнем, яка вимагає зміни основних тенденцій, удосконалення освітніх технологій. Відповідно, процес вивчення іноземних мов може розглядатись як один з найважливіших засобів гуманізації і гуманітаризації освіти [12, с. 156-159].

Отже, проблема контролю іншомовних навчальних досягнень учнів середньої школи України у другій половині ХХ ст. і результати її дослідження свідчать про традиційні підходи до оцінювання результатів оцінювання знань студентів, що набуває особливого значення на сучасному етапі.

У 90-х роках провідною тенденцією стає ідея відкритості процесу навчання іноземної мови, завдяки якому формується відповідний рівень мовних навичок і мовленнєвих умінь відповідно до європейського освітнього стандарту. При цьому “самоконтроль” своїх досягнень стає невід’ємною частиною системи оцінювання з найперших кроків освоєння іноземної мови.

Разом з тим, історико-педагогічна проблема дослідження традиційної системи оцінювання та зовнішнього контролю у 90-х роках ХХ століття залишається актуальною з наукової точки зору, оскільки завдяки цьому досвіду здійснюється синтез традиційних та інноваційних підходів до рівня сформованості комунікативної компетентності учнів.

Саме тому удосконалення наявної системи педагогічного контролю можна проводити у двох основних напрямках: вдосконалення традиційних форм і методів за рахунок їхнього

критичного осмислення та організації ефективної системи педагогічного контролю, яка передбачає обов'язковий перехід до процедури педагогічних вимірів з використанням різних методів обґрунтування педагогічних оцінок.

У цьому зв'язку посилюється значення і важливість подальшого дослідження особливостей організації системи контролю іншомовних комунікативних навичок у середніх загальноосвітніх навчальних закладах і розвитку системного підходу до контролю результатів навчальних досягнень учнів з іноземної мови у школах України.

Здійснений аналіз наукових джерел дозволяє зробити узагальнення про те, що провідною тенденцією системи контролю іншомовних навчальних досягнень учнів середньої школи України у 90 рр. ХХ ст. стає поступове формування системи самоконтролю.

Проведене вивчення та аналіз системи навчання іноземних мов учнями у школах України у цей період дозволяють визначити особливості та прогнозувати шляхи подальшого вдосконалення навчання іноземних мов з урахуванням вітчизняного історико-педагогічного досвіду, до яких слід віднести:

- обов'язковість навчання іноземних мов у школах різних типів з огляду на загальноцивілізаційні процеси, що посилюють потребу у практичному володінні іноземними мовами та готовності до оволодіння ними, та історично доведену доцільність включення іноземних мов до складу навчальних планів і програм середніх шкіл із збереженням навчальних закладів гуманітарної спрямованості (профілювання) з поглибленим вивченням мов для надання учням можливостей задоволення власних здібностей;
- гуманізація змісту навчання іноземних мов, спрямована на реалізацію завдання утвердження людини як найвищої соціальної цінності, найповнішого розкриття її здібностей та задоволення різноманітних освітніх потреб;
- забезпечення пріоритетності загальнолюдських цінностей, гармонії стосунків людини і навколишнього середовища, суспільства і природи; збагачення та постійне вдосконалення змісту навчання дисципліни “іноземна мова” як у шкільний, так і у позаурочний час, модернізація навчальних планів і програм з дисципліни.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо у розкритті особливостей тестового контролю іншомовних досягнень учнів середньої школи в середині ХХ та на початку ХХІ ст., як міждисциплінарної складової історії педагогіки та методики викладання іноземної мови.

Список використаних джерел

1. Актуальні проблеми іншомовної комунікації: лінгвістичні, методичні та соціально-психологічні аспекти: зб. матеріалів всеукраїнської науково-методичної Інтернет-конференції, 11 квітня 2014 року, Луцьк / Луцький національний технічний університет – Луцьк: РВВ Луцького НТУ, 2014. – 265 с.
2. Бойко А.М. Упровадження інновацій – стратегія прискореного розвитку педагогічної практики і теорії / А.М. Бойко // Постметодика. – 2010. – № 2. – С. 16-23.
3. Бориско Н.Ф. Критерии анализа и оценки учебно-методических комплексов (УМК) по иностранным языкам / Н.Ф. Бориско // Иноземні мови. – 1999. – №1. – С. 22–25.
4. Гарбуза Т.В. Об'єкти моніторингу результатів іншомовної навчальної діяльності старшокласників / Т.В. Гарбуза // Іншомовна освіта як засіб міжкультурного взаєморозуміння націй і народів : Матеріали Всеукр. наук.-практ. семінару (20 травня 2011 року). – Умань : ПП Жовтий, 2011. – С. 32–34.
5. Гульпа Л.Ю. Тенденції розвитку іншомовної освіти у середніх навчальних закладах Угорської республіки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Загальна педагогіка та історія педагогіки” / Л.Ю. Гульпа. – Івано-Франківськ : Прикарпатський нац. у-т ім. В. Стефанника, 2007. – 20 с.
6. И.А. Зимняя, И.И. Китросская, К.А. Мичурина // Самоконтроль как компонент речевой деятельности и уровни его становления // Общая методика обучения иностранным языкам / Сост. А.А. Леонтьев – М.: Рус.яз., 1991. – С. 144-153.

7. Кабанова-Меллер Е.Н. Формирование приемов умственной деятельности и умственное развитие учащихся / Е.Н. Кабанова-Меллер. – М.: Просвещение, 1958. – 288 с.
8. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Ю.Н. Караулов. – М.: “Наука”, 1987. – 264 с.
9. Кравчук Л. Іншомовна підготовка учнів загальноосвітніх шкіл України в другій половині ХХ століття: проблеми періодизації / Л.Кравчук // Наукові записки: Наукові записки. Серія: Педагогіка. 146 – 2009. – № 2. – С. 146-152.
10. Матвієнко В.М. Тестовий контроль, його можливості, місце в навчальній роботі та умови ефективного впровадження / В.М. Матвієнко, П.П. Тонкоглас // Інноваційні технології навчання. – 2005. – Вип. 6. – С. 101-167.
11. Олійник А.І. Інформаційні технології як основа і засіб реалізації інноваційних процесів в сучасній освіті: автореф. дис. канд. філос. наук: 09.00.10 / А.І. Олійник ; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 2008. – 20 с.
12. Палагутина М.А. Инновационные технологии обучения иностранным языкам / М.А. Палагутина, И.С. Серповская // Проблемы и перспективы развития образования: материалы междунар. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2011). Т. I. – Пермь: Меркурий, 2011. – С. 156-159.
13. Петрашук О.П. Теоретичні основи тестового контролю іншомовної комунікативної компетенції учнів середньої загальноосвітньої школи (на матеріалі англійської мови): Автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.02 / О.П. Петрашук ; Київ. держ. лінгв. ун-т. – К., 2000. – 38 с.
14. Редько В.Г. Яким бути шкільному підручнику з іноземних мов / В.Г. Редько // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2007. – №1 – С. 75-83.
15. Талызина Н.Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников: кн. для учителя / Н.Ф. Талызина. – М.: Просвещение, 1988. – 175 с.
16. Теория и практика обучения иностранным языкам: традиции и инновации: Сборник статей международной научно-практической конференции памяти академика РАО Инессы Львовны Бим.– М.: ТЕЗАУРУС, 2013. – 331 с.
17. Усова А.В. Формирование учебных умений и навыков учащихся на уроках физики / А.В. Усова. – М.: Просвещение, 1988. – 112 с.
18. Холод О. Підготовка вчителів до педагогічного оцінювання в системі післядипломної педагогічної освіти / О. Холод // Нова педагогічна думка. – 2010.– № 1.– С. 80-83.

The article is devoted to the problem of secondary school pupils' foreign learning achievements' control in Ukraine in the 90-s years of the XX-th century. It is emphasized that on the modern stage the traditional assessment doesn't accomplish the self-organizational functions as for the systematic educational labor, because it doesn't reflect the level of pupils' knowledge.

While studying the problems of control peculiarities, it has been taken into consideration that on the modern stage the term “control” in the foreign language methodical theory and practice study is used more seldom than in the 80-90 s of the 20th century, as linguo didactic scientists gradually refuse to use it. First of all it is connected with the general democratization of the educational process that has happened in the new eastern states of Europe. The openness of foreign language learning process becomes the leading idea, owing to this fact the certain level of speech skills is formed according to the European educational standard. Due to that the notion “self-control” becomes the inevitable part of the assessment system from the first steps of foreign language acquaintance.

Together with it the historical and pedagogical problem of the traditional assessment system research and the external control remains actual one from the scientific point of view, as owing to it the research of the level of pupils' communicative competence formation has been done. The improvement of the existing system control can be conducted in two basic directions: improvement of the traditional forms and methods owing to their critical understanding and organization of the effective control system that allows compulsory transit to the procedure of the pedagogical measurements with the usage of different methods of pedagogical estimation substantiation.

The importance of the further research of control system organization peculiarities of the foreign communicative skills in the secondary educational establishments and system approach development of school learners' foreign language achievements control in Ukraine has been emphasized.

Key words: foreign languages, school, school learners' foreign language achievements, control system development, testing.

УДК 371.13

Бардінов Андрій

Bardinov Andrii

ПІДГОТОВКА ГУВЕРНЕРСЬКИХ КАДРІВ У СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ

PREPARATION OF TUTORS' STAFF IN MODERN EDUCATIONAL SPACE

У статті розглядаються питання підготовки гувернерських кадрів, викликаних соціально-економічними перетвореннями у суспільному житті незалежної України, що спричинили відродження інституту гувернерства як суспільно необхідного соціально-педагогічного явища.

Виняткового значення у цьому плані набуває професія гувернера (гувернантки), діяльність яких розглядаємо як різновид педагогічної діяльності вчителя. Проте цей професійний вид педагогічної діяльності вчителя потребує спеціальної педагогічної освіти, оскільки, професія “гувернер” – це спеціальність особлива, зі своєю специфікою і тому далеко не кожен учитель фізики чи геометрії може стати гувернером, обійшовшись при цьому без спеціальної підготовки.

Увага дослідника приділена особливостям довузівської підготовки майбутніх фахівців гувернерської сфери та формуванню у них компонентів професійно-педагогічних якостей: організатора, пропагандиста, наставника, майстра педагогічного впливу як головних чинників у педагогічній діяльності вчителя, а отже й гувернера.

Ключові слова: *гувернер, модель довузівської підготовки, компоненти професійно-педагогічних якостей.*

Соціально-економічні перетворення в суспільному житті незалежної України обумовили відродження інституту гувернерства як суспільно необхідного соціально-педагогічного явища. Виняткового значення в цьому плані набуває професія гувернера, гувернантки, поняття яких в Українському педагогічному словнику С. Гончаренка визначаються “як особи, що наймалися для домашнього виховання й початкового навчання дітей у сім'ях дворян, буржуазії, купців” [3, с. 76]. Цей науковий термін увійшов у широкий обіг у вітчизняну педагогічну думку ще у ХІХ ст. У сучасних умовах ці поняття набувають більш широкого поширення, а отже й уточнення. Це умотивовується тим, що впродовж багатьох століть існування гувернерства неоднаразово змінювалось інтерпретація понять “гувернер” (гувернантка), хоча основоположником термінів “гувернерство”, “гувернер”, які згодом стають загальноприйнятими у світовій педагогіці, є Франція [7, с. 85]. Як з'ясувалося, неточність у визначенні та значна кількість назв зазначених термінів пояснюється відмінністю у виконанні функціональних обов'язків цих людей [7, с. 4]. Це означає, що термінологія не завжди дає повне уявлення про функції спеціаліста, і може бути спричинена розбіжністю позицій і навіть зумовлюватися довільними обставинами (за виконанням функціональних обов'язків). Приміром, сучасний дослідник з проблеми гувернерства Є. Сарапулова вважає, що “гувернер” і “гувернантка” – це “особи, які займаються індивідуальним навчанням і вихованням дітей у сім'ях чи в освітньо-виховних закладах закритого типу, умови перебування в яких наближені до домашніх” [7, с. 160]. Утім найбільш близькими до термінів “гувернер”, “гувернантка” за змістом, на нашу думку, є поняття, що визначають зовнішні ознаки досліджуваного явища – “наставник”, “учитель”, “учитель-репетитор”, “учитель-приватист” (таку назву отримав у народі галцького краю вчитель, діяльність якого носила приватний (домашній) характер) [2] тощо. Беручи до уваги ці визначення, услід за вченими, діяльність гувернерів розглядаємо як різновид педагогічної діяльності вчителя [5, с. 100]. За таких обставин цей професійний вид педагогічної діяльності

вчителя потребує спеціальної педагогічної освіти, оскільки професія “гувернер” – це “спеціальність особлива, зі своєю специфікою і тому далеко не кожен вчитель фізики чи геометрії може стати гувернером, обійшовшись при цьому без спеціальної підготовки” [6, с. 31].

Активне дослідження гувернерства як суспільно необхідного соціально-педагогічного явища, викликаного соціально-економічними змінами в суспільстві розпочалося лише зі здобуттям Україною незалежності. Предметом уваги вітчизняних учених відразу стають різні аспекти зазначеної проблеми. Так, генеза гувернерської освіти знайшла відображення в наукових працях М.М. Барни, І.В. Воробець, Н.М. Дем’яненко, О.В. Корх-Черби, О.О. Любара, В.В. Омельчука, О.В. Перетятко, Н.С. Побірченко, С.С. Попиченко, С. Сірополка, Б.М. Ступарика, Є.Г. Сарапулової, Т.В. Сухенко, Л.О. Хомич та ін. Наприклад, предметом дослідження Л. Голубничої, Л. Журенко, О. Сухомлинської та ін. стали науково-педагогічна та творча спадщина окремих персоналій, у працях яких зазначена проблема знайшла певне висвітлення. Зародження й розвиток гувернерства в надрах родинного виховання досліджує М. Романюк, Є. Сарапулова, М. Стельмахович, В. Чепурко та ін. Особливостям жіночої освіти в Україні другої половини XIX – початку XX століття присвятили свої дисертаційні дослідження Л. Применко, Т. Сухенко, Н. Щербак. Концептуально-методологічні засади підготовки вчителя до різних видів педагогічної діяльності, зокрема й гувернерської, порушують такі вітчизняні вчені, як А. Бойко, Л. Ваховський, Н. Дем’яненко, І. Зязюн, С. Золотухіна, О. Любар, О. Савченко, С. Савченко, О. Сухомлинська, Д. Федоренко, Л. Хомич та ін. Суттєвою допомогою в осмисленні та аналізі педагогічних явищ досліджуваної проблеми стали дисертації зарубіжних, зокрема, російських (А. Ганичевої, З. Зайцевої, Л. Пасенчик, С. Трошиної та ін.), дослідників. Утім, незважаючи на те, що в останні роки помітно зростає інтерес вітчизняних науковців до проблеми гувернерства (І. Воробець, О. Корх-Черба, В. Омельчук, Н.Побірченко, Л. Применко, Є. Сарапулова, М. Стельмахович, Т. Сухенко та ін.), пов’язаної з новими соціально-економічними реаліями (входження України до європейського та світового співтовариства, які викликали потребу в підготовці кваліфікованих фахівців для всіх сфер життя, у тому числі й гувернерської). Проте, саме проблемі підготовки фахівців гувернерської сфери не приділено належної уваги. Тому зазначена проблема в умовах сьогодення спонукає нас до необхідності розгляду її як актуальної.

Актуальність посилюється виявленими суперечностями між: розумінням на державному рівні важливості підготовки фахівців гувернерської сфери й недосконалою розробкою теоретичних і практичних засад реалізації завдань у цьому напрямку педагогіки; об’єктивною потребою сучасного суспільства у створенні й реалізації системи з підготовки гувернерських кадрів та недостатньою готовністю вчителів до гувернерської педагогічної діяльності; наявністю значного потенціалу освітніх закладів різних типів, рівнів і форм власності у підготовці гувернерських кадрів і недостатнім рівнем методичного забезпечення цього процесу [1]. Це зумовило пошук шляхів з підготовки фахівців з гувернерської сфери.

Зважаючи на це, метою статті є розкриття пошуку шляхів з підготовки гувернерських кадрів у сучасному освітньому просторі.

Відомо, що сучасна державна педагогічна система готує гувернерські кадри у педагогічних вишах, педагогічних коледжах, педагогічних класах, приватних освітніх закладах тощо. Зокрема, цю проблему намагаються вирішити приватні освітні інституції такі, як: центр “Бізнес-Консультант”, асоціація “Афіна”, “школи-екстерни” та ін., і навіть батьки, чії діти з різних причин потребують індивідуального підходу до виховання і навчання дітей. Проте сучасного вітчизняного досвіду в цьому напрямку педагогіки виявилось ще недостатньо. Це пояснюється тим, що час установлює свої особливі вимоги до якості формування майбутнього фахівця цієї галузі, його конкурентноспроможності, чим зумовлюється сьгодні підвищення соціального значення професії гувернера. У пошуках шляхів з підготовки гувернерських кадрів вітчизняні науковці намагаються навіть створити власні моделі гувернерської школи.

Зокрема, Д. Федоренко у статті “Хто почне першим? Домашній учитель: потреба в педагогічних кадрах нової спеціалізації” [9, с. 5], яка викликала широке обговорення педагогічною громадськістю проблеми підготовки фахівців гувернерської сфери в сучасних умовах,

наголошує на необхідності здійснювати підготовку педагогічних кадрів нової спеціалізації – домашнього вчителя чи гувернера в освітніх закладах педагогічного спрямування. При цьому підкреслює, що необхідно “підготувати домашнього вчителя чи гувернера, але обов’язково на новий манер, в дусі часу, щоб відповідав вимогам національного державотворення і вітчизняної культурології на рівні світових потреб і стандартів, і щоб надані йому знання, виховні уміння і навички визнавались державою і підкріплювалися відповідним сертифікатом (документом), а сам домашній учитель (гувернер-вихователь) був захищений у правовому та інших державних статусах” [9, с. 5].

Педагогічний факультет Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, досвід якого висвітлено у статті Н. Побірченко та С. Попиченко “Диплом для гувернантки” [6], беручи до уваги висловлювання вчених про те, що “нині в Україні з’явилась потреба в домашньому учительстві, яке, в свою чергу, потребує спеціальної для цієї сфери підготовки” [6, с. 3] здійснює підготовку гувернерських кадрів, починаючи ще з 1998–1999 навчального року. Для освоєння фаху домашнього гувернера тут за основу навчального плану було взято провідні дисципліни діючих планів спеціальностей 7.010101 – “Дошкільне виховання” та 7.010102 – “Початкове навчання”, зміст яких передбачає вивчення майбутніми гувернерами як спеціальних (фахових дисциплін), базових навчальних предметів гуманітарно-суспільного циклу, так і додаткових дисциплін прикладного характеру. При цьому науковці наголошують здійснювати підготовку гувернерських кадрів на платній основі, так би мовити “на замовлення”. Разом із тим відмічають, що кожен вищий педагогічний навчальний заклад має право на свій вибір організаційної моделі, змісту програм професійно-педагогічної підготовки гувернерських кадрів, або надання можливості доповнювати існуючий цикл дисциплін у вузі дисциплінами за вибором саме гувернерської галузі, тим самим забезпечить замовлення суспільства на гувернерство. Все це дозволяє стверджувати, що ефективність підготовки гувернерських кадрів у вузі можлива лише в тому випадку, якщо вона є органічною складовою частиною загальнопедагогічної підготовки вчителя-професіонала. У цьому плані необхідно відмітити плідну діяльність Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка. Тут на базі психолого-педагогічного факультету створена і діє програма з підготовки домашніх вихователів [4] одночасно з підготовкою вчителя.

У пошуку шляхів вирішення зазначеної проблеми певний науковий інтерес викликає *модель* з підготовки майбутніх гувернерів, запропонована Є.Сарапуловою. Зокрема, педагог наголошує на запровадженні на останньому випускному курсі педагогічних училищ і вишів платний спецкурс “Методика роботи гувернера” [8, с. 137], до якого входила б теоретична й практична підготовка спеціалістів гувернерської галузі. Навчання повинно передбачати дві залікові екзаменаційні сесії і завершуватися видачею свідоцтва (додатків до дипломів) про присвоєння кваліфікації “гувернер” (“гувернантка”) з правом роботи як у сім’ях, так і в соціальних службах та реабілітаційних центрах, тобто з широкою спеціалізацією. Крім того, при інститутах удосконалення вчителів відкрити вечірні платні курси для підготовки гувернерів (також із широкою спеціалізацією). На курси доцільно набирати три потоки слухачів і навчати їх за різними програмами. Так, перший потік – слухачі з базовою педагогічною освітою (річний термін навчання); другий – слухачі з базовою освітою у вузах і технікумах непедагогічного профілю (термін навчання 1,5 року); третій – слухачі з середньою шкільною базовою освітою (термін навчання – 2 роки) [8, с. 137-138]. Послугуючись науковими розвідками вчених у цьому напрямку, автор дослідження пропонує власну *модель* з підготовки майбутнього гувернера-вихователя, яка складається з трьох взаємопов’язаних етапів: довузівський, вузівський та післявузівський.

У контексті з поставленими завданнями дослідження приділяємо увагу підготовці гувернерських кадрів на довузівському етапі. З цією метою була розроблена організаційно-функціональна, змістова модель з довузівської підготовки майбутнього гувернера-вихователя. До структури моделі введено такі компоненти: мету, організаційні форми діяльності, змістові напрями діяльності, сукупність організаційно-педагогічних умов, останні з яких включають у

себе: 1) створення освітнього закладу з довузівської підготовки майбутніх фахівців губернерської сфери; 2) розробку та впровадження в навчально-виховний процес освітнього закладу курсу “Професійно-педагогічна підготовка майбутнього губернера-вихователя: довузівський етап”, зміст освіти якого розкрито у навчальних планах і програмах 26 елективних курсів з блоко-модульною технологією вивчення теоретичного матеріалу, націлених на сформованість у майбутніх губернерів початкових знань з професії губернера та компонентів професійно-педагогічних якостей організатора, пропагандиста, наставника, майстра педагогічного впливу як головних і необхідних чинників у губернерській педагогічній діяльності; 3) проведення інструктивно-просвітницької роботи з педагогічними кадрами, залученими до процесу довузівської підготовки майбутніх губернерів, що сприяло практичній реалізації зазначеної моделі.

У пошуку організаційних шляхів реалізації зазначеного курсу з допрофесійної підготовки майбутніх губернерів-вихователів був здійснений вибір однієї з організаційних форм (структур) освітнього закладу, яка стала домінантною з довузівської підготовки майбутніх губернерських кадрів Це вечірня жіноча гімназія “Перлина”, призначення якої – формування дівчини як цілісної особистості, здатної до виконання в майбутньому функціональних обов’язків губернера-вихователя. Відмітимо, що зазначений освітній заклад був створений на базі загальноосвітньої середньої школи № 38 м. Полтави у 1995 році. В основу організаційної структури та освітньої діяльності вечірньої жіночої гімназії “Перлина” покладено провідні ідеї та досвід видатних вітчизняних діячів освіти другої половини XIX – початку XX ст., зокрема, Х. Алчевської, яка займалася проблемами розвитку і поширення жіночої освіти в Україні у XIX ст, особливо педагог опікувалась підготовкою виховательок-губернанток з числа дорослих осіб жіночої статі.

Проілюструємо більш докладно організаційну та освітню діяльність вечірньої жіночої гімназії “Перлина” з підготовки губернанток-виховательок у сучасних умовах. Насамперед зазначимо, що зазначена організаційна форма з довузівської підготовки майбутніх фахівців губернерської сфери є відкритою структурою і передбачає два роки навчання. До вечірньої жіночої гімназії приймають дівчат підліткового та юнацького віку. Зарахування здійснюється за наказом директора на підставі заяви (для неповнолітніх – заяви батьків або осіб, які їх замінюють) та результатів тестування. Набір відбувається з урахуванням вікових груп: від 13 до 15 років; від 15 до 17 років; від 17 до 19 років і проводиться з 10 по 25 серпня. Наповнюваність класів-груп здійснюється відповідно до вікових груп і передбачає від 6 до 15 осіб. Структура навчального року визначена за семестрами. Тривалість навчального тижня встановлюється в межах часу, передбаченого навчальним планом. Навчальні заняття розпочинаються з 15 вересня і закінчуються 25 травня. Навчальний рік поділяється на навчальні періоди: перший – з 15 вересня по 30 жовтня, другий – з 9 листопада по 29 грудня (разом становлять перший семестр), третій період розпочинається з 17 січня і триває по 23 березня, четвертий – з 2 квітня по 25 травня (разом становлять другий семестр). Тривалість навчальних занять зумовлюється часом виконання навчальних програм з усіх елективних курсів, але не може бути меншою 34 тижнів. Тривалість навчального тижня щорічно визначається радою вечірньої жіночої гімназії в межах часу, передбаченого навчальним планом; тижневий режим роботи вечірньої жіночої гімназії “Перлина” фіксується у розкладі уроків. Заняття у гімназії проводяться двічі на тиждень (середа, четвер) по 4 академічні години на день. Окрім різних форм обов’язкових навчальних занять, у вечірній жіночій гімназії проводяться індивідуальні, групові, факультативні й позакласні заняття та заходи, передбачені розкладом і спрямовані на задоволення освітніх інтересів гімназисток, розвиток їх творчих здібностей та обдарувань. За погодженням з міським відділом народної освіти у вечірній жіночій гімназії “Перлина” запроваджено такий графік канікул: осінні – 7 днів (з 30 жовтня по 9 листопада); зимові – 16 днів (з 29 грудня по 17 січня); весняні – 7 днів (з 23 березня по 1 квітня); літні – 12 тижнів (з 25 травня по 1 вересня).

Зміст освіти вечірньої жіночої гімназії “Перлина” відображає специфіку навчально-виховного позашкільного закладу; побудований на народно-національному ґрунті, обов’язковими циклами якого є людинознавчий, естетичний, гуманітарний. Варто відмітити, що до 2003-2005 н.р. професійно-педагогічна підготовка майбутніх гувернанток-вихователек у вечірній жіночій гімназії “Перлина” набула досконалого системно-структурного оформлення, збагатився її зміст. Це була вже розгалужена система, яка включала 26 елективних курсів з модульною тематикою вивчення теоретичного матеріалу, умовно об’єднаних нами у п’ять блоків. У цьому плані необхідно відмітити, що з року в рік професійно-педагогічна підготовка фахівців з професії гувернера у вечірній жіночій гімназії “Перлина” вдосконалюється. Цьому сприяє передовсім високий рівень викладацького складу, який добирається виключно з вищою спеціальною освітою, тим самим підтверджує вирішальне значення професійно-педагогічної підготовки фахівців гувернерської сфери у навчально-виховному процесі вечірньої жіночої гімназії “Перлина”. Цьому також сприяє організація навчально-виховного процесу освітнього закладу. Зокрема, теоретичні знання закріплюються майбутніми фахівцями з професії гувернера під час проходження педагогічної практики в освітніх інституціях різного типу. Так, наприклад, слухачки невеликими групами відвідують і проводять фрагменти занять із дітьми в дитячому садочку, в будинках сімейного типу, в різних типах сімей, у соціальних установах (реабілітаційних центрах), у початкових класах школи. При цьому, обов’язковими для слухачок стали самостійні заняття з дітьми відповідно до уподобань і можливостей гімназисток. Такий підхід до організації навчально-виховного процесу надалі стає тут традиційним.

Однак це ще не стало гарантією вибору слухачами у майбутньому саме професії гувернера. Це пояснюється тим, що ринок попиту на гувернерські послуги специфічний. Причини замовлення тієї чи іншої сім’ї на послуги гувернера теж різні. Проте їх єднає одна мета: чимало родин хочуть бачити біля своєї дитини кваліфікованого спеціаліста, який відповідає як їхнім вимогам, так і потребам дитини.

Отже, вечірню жіночу гімназію “Перлина” розглядаємо як одну з організаційно-педагогічних моделей освітнього закладу з довузівської підготовки гувернерських кадрів, у якому відбувається творча інтеграційна діяльність усіх суб’єктів педагогічного процесу. У цьому плані Полтавська вечірня жіноча гімназія “Перлина” робить перші кроки у реальній довузівській підготовці майбутніх фахівців із професії гувернера-вихователя в сучасному освітньому просторі.

Список використаних джерел

1. Бардінов А.В. Підготовка вихователя-гувернера в Україні (друга пол XIX – поч. XX ст): автореф. дис. на здоб. ступ. канд. пед. наук / А.В. Бардінов. – Кіровоград, 2014.-20 с.
2. Барна М. Розвиток педагогічної освіти в Галичині (1722–1939 рр.) / М. Барна // Рідна школа. – 1998. – № 7–8. – С. 34–48.
3. Гончаренко С.І. Український педагогічний словник / С.І. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 374 с.
4. Методика роботи домашнього вихователя : програма для студентів спеціальності 7.010101 – “Дошкільне виховання” / уклад. М.П. Лещенко, В.І. Березан, Н.В. Ковалевська ; Полтав. держ. пед. ун-т ім. В.Г. Короленка. – Полтава : ПДПУ, 2001. – 11 с.
5. Педагогічний словник для молодих батьків / Держ. центр соц. служб для молоді ; АПН України ; Ін-т проблем виховання АПН України. – К. : ДЦССМ, 2003. – 348 с.
6. Побірченко Н. Диплом для гувернантки / Н. Побірченко, С. Попиченко // Освіта. – 2000. – № 44 (4–11 жовт.). – С. 3.
7. Сарапулова Є.Г. Психолого-педагогічні основи навчально-виховної діяльності гувернера : монографія / Є.Г. Сарапулова. – К. : МАУП, 2003. – 264 с.
8. Сарапулова Є.Г. Професійна підготовка гувернерів. Ретроспективний огляд – сучасність, перспективи / Є.Г. Сарапулова // Педагогіка і психологія. – 2000. – № 4. – С. 134–139.
9. Федоренко Д. Хто почне першим? Домашній учитель: потреба в педагогічних кадрах нової спеціалізації / Д. Федоренко // Освіта. – 2000. – 12–19 лип. – С. 5.

The article deals with the training of tutors' staff caused by socio-economic transformations in the social life of independent Ukraine that led to the revival of the Institute of tutoring as socially necessary social and pedagogical phenomenon.

Profession of tutor in this regard becomes of an exceptional value, whose activity is considered by the author as a kind of pedagogical activity of a teacher. However, this professional type of teacher's activity requires special pedagogical education as "tutor" is a particular specialty, with its specific and therefore not every teacher of physics or geometry can become a tutor, having avoided special education.

Attention of the researcher is paid to the features of pre-university training of future specialists of tutor's scope and forming their components of professional pedagogical qualities: organizer, advocate, mentor, master of pedagogical influence as the main factors in teacher's and tutor's pedagogical activity.

In order to identify the impact of the proposed course at the level of formation of primary knowledge of future tutors as for profession of tutor and components of professional and pedagogical qualities we conducted the pedagogical experiment among the audience of the evening girls' school "Perlyna" (selected as an experimental group) and senior students of general educational schools in Poltava and Poltava region (chosen as control group) which was the purpose of forming stage of the research. Depending on the display of these components together we determined the levels that reflect different degrees of formation: low, medium and high.

To assess the formation of future tutors-fosters' components of professional and pedagogical qualities of organizer, advocate, mentor and master of pedagogical influence we used the criterion of Cramer-Welch on which we determined the authenticity of distinctions of control and experimental groups for each of the components of professional and pedagogical qualities before and after the completion of the experiment.

Key words: tutor, model of pre-university training, components of professional-pedagogical qualities.

УДК 37.02-057.875"712"

Березкіна Олена, Кушніренко Сергій

Berezkina Olena, Kushnirenko Serhii

ПОШУК НОВИХ ПІДХОДІВ ДЛЯ ВДОСКОНАЛЕННЯ ЯКОСТІ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ З УРАХУВАННЯМ РІВНЯ РОЗВИТКУ ФІЗИЧНИХ ЯКОСТЕЙ СУЧАСНОГО СТУДЕНТА

THE SEARCH OF NEW APPROACHES TO IMPROVE THE QUALITY OF EDUCATIONAL PROCESS TAKING INTO CONSIDERATION THE LEVEL OF PHYSICAL QUALITIES OF THE MODERN STUDENT

Науковців, що найбільш важливим компонентом усієї системи реконструкції фізичного виховання студентів, є продуманий індивідуально-диференційований підхід при плануванні змісту, обсягу та інтенсивності фізичних навантажень на заняттях, з урахуванням віку і рівня фізичної підготовки, який дозволить найповніше реалізувати завдання фізичного виховання в процесі занять.

Особливого значення сьогодні набуває вдосконалення методики проведення занять з фізичного виховання у вузах, яка поєднує розвиток фізичних якостей і формування необхідних рухових навичок. Зазначено, що певний теоретичний і практичний інтерес представляє вивчення питання про вплив спеціально-підготовчих вправ на виховання фізичних якостей в освітньому процесі фізичного виховання.

Ключові слова: якість навчального процесу, рівень розвитку фізичних якостей, спеціально-підготовчі вправи, індивідуально-диференційований підхід, сучасний студент.

Сьогодні фізична культура і спорт є важливим чинником підвищення економічної ефективності сучасного виробництва і соціального розвитку трудових колективів. Тому

сучасний інженер повинен володіти певною сумою знань, умінь, навичок та звичок у галузі використання фізичної культури і спорту для вирішення соціально-економічних завдань. Він повинен знати основні положення системи фізичного виховання і професійно-прикладної фізичної підготовки робочих і фахівців свого виробництва, добре знати всі види і форми виробничої фізичної культури, сучасні ефективні методи управління розвитком фізичної культури і спорту в колективі [1, с. 86-91].

Становлення сучасних студентів припало на роки реформ, період соціально-економічної, ідеологічної і культурної перебудови, крахи надій і життєвих планів. Усе це негативно впливає на підготовку майбутніх кваліфікованих фахівців і вимагає вдосконалення процесу навчання у вузі, у тому числі і навчального процесу з фізичного виховання.

На науково-теоретичному рівні виявляються протилежності між наявними теоретичними обґрунтуваннями відповідно до нової концепції фізичного виховання і відсутності практичних і методичних досліджень. В основі нового підходу в концепції фізичного виховання повинні лежати принципи гуманізації, диференціації, індивідуалізації навчання (Л.І. Лубишева, В.В. Колбанов, Е.М. Казін, Н.Г. Блінова, Н.А. Літвінова та ін.). На сьогоднішній день у процесі фізичного виховання стає характерним використання даних рівня фізичної підготовленості з урахуванням закономірностей розвитку різних фізичних якостей при побудові навчального навантаження на заняттях. Саме у студентському віці найбільш виражені спадкові впливи на розвиток фізичних якостей. Це вимагає від викладача пильної уваги, оскільки значно впливає на успішність процесу фізичного виховання на заняттях [4, с.8-10].

На науково-методичному рівні існує необхідність створення оптимальних умов для підвищення рівня фізичної підготовки з урахуванням індивідуальних особливостей організму та інтересами студентів. У сучасній системі фізичного виховання простежується недосконалість традиційних форм навчання, що обумовлене сучасними соціально-економічними умовами життя. Навчальний процес, побудований на традиційних формах, малоефективний, навчання не враховує індивідуальний рівень розвитку кожного студента, слабкі стимули для стійкої мотивації до активних занять фізкультурою (М.Я Віленський, М.М. Рижак, А.В. Чоговадзе, В.К. Бальсевич, Л.І. Лубишева та ін.). Учені відзначають, що основним чинником зміни фізичного і психічного здоров'я людини є спеціально організований процес, у ході якого реалізуються фізичні навантаження, що висуваються організму в певних формах, обсягах та інтенсивностях, з урахуванням індивідуальних особливостей організму й інтересами тих, що займаються (В.К. Бальсевич, Л.І. Лубишева). Найбільш важливим компонентом усієї системи реконструкції фізичного виховання студентів повинен бути продуманий індивідуально-диференційований підхід при плануванні змісту, обсягу та інтенсивності фізичних навантажень на заняття, з урахуванням віку і рівня фізичної підготовки, що дозволить найповніше реалізувати завдання фізичного виховання в процесі занять (В.М. Заціорський, Л.П. Матвеев, А.Д. Новіков та ін.) [7, с. 58-59].

На підставі аналізу актуальності і суперечностей нами була сформульована проблема дослідження, яка обумовлена низкою чинників:

- необхідністю формування фізичної підготовки студентів до професійної діяльності;
- пошуком нових підходів для вдосконалення якості навчального процесу з урахуванням рівня розвитку фізичних якостей студента [2, с. 2-7].

У зв'язку з цим особливого значення набуває вдосконалення методики проведення занять з фізичного виховання у вузах. Сучасна методика фізичного виховання в процесі занять повинна розумно поєднувати розвиток фізичних якостей і формування необхідних рухових навичок. Певний теоретичний і практичний інтерес представляє вивчення питання про вплив спеціально-підготовчих вправ на виховання фізичних якостей в освітньому процесі фізичного виховання [8, с. 37-40].

Аналіз робіт М.Я. Віленського, В.К. Бальсевича, Л.І. Лубишевої, В.І. Ільїніча, А.В. Чоговадзе, Г.Є. Іванової та ін. дозволив зробити висновок про необхідність введення принципово нових

реформ фізичного виховання. На першому місці повинні бути різноманітні засоби і методи фізичної культури, направлені на індивідуальні особливості кожного студента; розглянуто індивідуальний підхід у фізичному вихованні М.Я. Віленського, Б.А. Вяткіна, В.В. Попенченко, Н.В. Анушкевича, К.К. Бондаренко, В.С. Марченко, О.Н. Ковальова, Н.Н. Кривошия та ін., що реалізовується, на їх думку, через диференційоване навчання. Ефективність навчання в процесі фізичного виховання залежить від відповідності обраних дій можливостям тих, хто займається. У найзагальнішому визначенні індивідуалізація навчання виражається в диференціації навчальних завдань і способів їх рішення (засобів, методів, форм організації занять та ін.) відповідно до індивідуальних особливостей студентів [2; 3; 7; 9; 10; 11].

Разом з тим, у педагогіці вищої школи, особливо в теорії і методиці фізичного виховання ця проблема розроблена недостатньо, мало вивчена роль індивідуалізації та диференціації навчання, як необхідних умов для оптимізації режиму життя, активного відпочинку, підвищення і збереження працездатності студентів у процесі навчання у вузі [3, с.12-17].

Тому так важлива на сьогоднішній день розробка теоретико-методичних основ з використанням індивідуально-диференційованого підходу для підвищення рівня фізичної підготовки студентів.

Мета дослідження – виявити, визначити й обґрунтувати ефективність індивідуально-диференційованого підходу, заснованого на розвитку домінуючих фізичних якостей, які б сприяли підвищенню рівня фізичної підготовленості і формування рухових навичок студентів.

У нашому дослідженні зробили спробу випробувати різні методики виховання фізичних якостей: комплексний розвиток фізичних якостей, з переважною спрямованістю на усунення явних недоліків у структурі фізичної підготовки студентів та з переважною спрямованістю на переважаючу фізичну якість.

Виходячи з мети нашого дослідження про те, що використання індивідуально-диференційованого підходу у навчальному процесі з фізичного виховання і застосування його в структурі занять з певною руховою спрямованістю на виховання переважаючої фізичної якості, дозволить підвищити рівень фізичної підготовки тих, хто займається, враховуючи наш великий практичний досвід роботи з групами студентів відділення загальної фізичної підготовки, а також умови організації фізичного виховання у нашому коледжі, порахували проведення дослідження на базі відділення загальної фізичної підготовки найбільш оптимальним. Дослідження проводилося впродовж трьох років, під час навчання студентів з першого по третій курс. Заняття в тій та іншій групах проводилися в першій половині дня, як на майданчику, так і в спортивній залі. Такі умови проведення дослідження називаємо зрівнюваними. У науковій і методичній літературі достатньо широко освітлює питання про комплексне застосування засобів для виховання фізичних якостей. На основі цих досліджень з'ясовано, що вдосконалення рухової підготовленості студентів повинне здійснюватися комплексно: паралельний і послідовний розвиток всіх фізичних якостей. Проте, та кількість годин, яка відведена в обов'язковому курсі на дисципліну фізичного виховання у коледжі не дозволяє забезпечити необхідний обсяг тренувального навантаження. Тому, вибір вправ і дозування навантажень повинні забезпечувати не лише високі досягнення в найкоротші терміни, але й створювати передумови для подальшого утримання і зростання результатів упродовж тривалого часу. Розроблені експериментальні комплекси вправ з акцентом на розвиток швидкісних якостей, силової та загальної витривалості, не виходять за межі комплексності і відповідають вимогам, що висувуються до фізичної підготовки студентів. Заняття проводилися за загальноприйнятою методикою, але в зміст занять експериментальної групи додатково були введені спеціально-підготовчі вправи, направлені на розвиток домінуючих якостей.

Використовуючи в процесі фізичного виховання студентів розподіл на підгрупи з певною руховою спрямованістю на розвиток переважаючих фізичних якостей, стверджуємо, що маємо ефективніший вплив на рівень розвитку фізичних якостей і формування необхідних рухових

навичок студентів, ніж при розподілі на підгрупи за рівнем фізичної підготовленості: “сильні, середні, слабкі”.

На відміну від традиційних малоефективних форм навчання використання індивідуально-диференційованого підходу на заняттях з фізичного виховання з урахуванням інтересів та рівня фізичної підготовленості тих, що займаються, заснованого на акцентованому впливі на переважаючу фізичну якість, вважаємо, що це сприяє значнішому підвищенню рівня фізичної підготовленості студентів.

Застосовуючи на заняттях з фізичного виховання студентів комплекси спеціально-підготовчих вправ, направлені на розвиток переважаючих фізичних якостей, стверджуємо, що значно мірою сприяємо раціональному поєднанню змісту, обсягу та інтенсивності фізичних навантажень і формуванню рухових навичок студентів.

Теоретичний аналіз й узагальнення літературних джерел, дає підставу стверджувати, що традиційний нормативний підхід є штучним і не дає відчутних результатів при підвищенні рівня фізичної підготовки тих, що займаються. У зв'язку з цим, проблема виховання здорової, гармонійно розвиненої особистості постає перед освітою найгостріше. В основу процесу фізичного виховання повинні закладатися ідеї всебічного розвитку студентів відповідно до сучасних теорій розвивального навчання. Для реалізації гуманістичної спрямованості фізичного виховання необхідно визначити індивідуальну норму й оптимальний стан кожного, а потім, за допомогою фізичних вправ, знайти адекватний спосіб підвищення фізичної працездатності.

За основними виявами фізичних якостей у студентів спостерігається велика індивідуальна варіативність, у зв'язку з чим виникає необхідність індивідуалізації фізичних дій. Наявність індивідуальних відмінностей у руховій підготовленості була об'єднана в типові (групові) варіації по переважаючій фізичній якості: силовій витривалості, швидкісним якостям і загальній витривалості.

За допомогою розроблених комплексів спеціально-підготовчих вправ маємо змогу стимулювати розвиток усіх фізичних здібностей студентів. Крім того, підвищення рівня фізичної підготовленості проходить набагато ефективніше за рахунок використання індивідуально-диференційованого підходу в процесі навчання, оскільки саме в студентському віці спостерігаємо значні відмінності на фізіологічному, психологічному та соціальному рівнях.

Список використаних джерел

1. Анищенко В.С. Реализация средств физической культуры при подготовке студентов к будущей профессиональной деятельности / В.С. Анищенко // Проблема физического воспитания и спорта студенческой молодежи: Материалы Московской межвузовской научно-методической конференции. – Москва, 1995. – С. 86-91.
2. Бальсевич В.К. Физическая культура: молодёжь и современность / В.К. Бальсевич, Л.И. Лубышева // Теория и практика физической культуры. – 1995. – № 4. – С. 2-7.
3. Виленский М.Я. Физическая культура работников умственного труда / М.Я. Виленский, В.И. Ильинич. – Москва: “Знание”, 1987. – С. 12-17.
4. Волков Е.П. Фізичне виховання і спорт у житті студентської молоді/ Е.П. Волков, В.М. Лисяк // Концептуальні засади модернізації системи освіти: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Харків, ХПІ. –2002р. – С. 8-10.
5. Иванов С.М. Физическое воспитание / С.М. Иванов. – Москва: БМЭ, 1983. – С. 737-759.
6. Ильинич В.И. Физическая культура студента / В.И. Ильинич. – Москва: Гардарики, 2003. – С. 380-405.
7. Лысяк В.Н. Эффективность форм организации физического воспитания и их роль в формировании интереса к физической культуре у молодёжи на современном этапе / В.Н. Лысяк // Слобожанський науково-спортивний вісник. – Харків, ХДАФК, 2002. – №5. – С. 58-59.
8. Черенко В.А. Оптимизация и индивидуализация двигательной активности в системе физического воспитания студентов / В.А. Черенко // Мирспорта. – 2005. – № 2 – С. 37-40.

9. Biddle S. Physical Activity, Health and Well. – Being. – Quebec City, 1995. – P. 135-151.
10. Kok G. Research in health education and promotion / G. Kok, W. De Hacs // Hygic. – 1991. – Vol.10,№2. – P. 12-15.
11. Pateman B. Healthier students, better learners / B. Pateman // Educational Leadership: J. of the Assoc. for supervision and curriculum Development. – Alexandria, 2003. – Vol. 61, № 4. – P. 70-73.

The article deals with the search of new approaches for improving the quality of educational process taking into account the level of development of students' physical qualities. The authors of the article agree with the scientists, that the most important component of the system of reconstruction of students' physical education is well-planned individually-differentiated approach to the planning of the content, amount and intensity of physical activities at the classes according to the students' age and level of their physical preparation. It will provide the complete realization of the tasks of physical education at the classes.

That's why the improvement of the methods of teaching physical education in higher educational establishments has special value. Modern methods of teaching physical education should combine the development of physical qualities and forming of the necessary motion habits at the classes.

The authors stress, that the question of the influence of specially prepared exercises on physical qualities development in educational process of physical education is of great theoretical and practical interest.

Therefore the development of the theoretical and methodical bases of using the individually-differentiated approach to the increase of the level of students' physical preparation on the basis of the development of the most developed physical quality is so important today.

Key words: *quality of educational process, level of physical qualities development, specially prepared exercises, individually-differentiated approach, modern student.*

УДК 37.09.

Ващенко Лідія

Vaschenko Lidiya

ПОГЛЯД НА ПРОФІЛЬНЕ НАВЧАННЯ УЧАСНИКІВ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ

EDUCATION FROM THE POINT OF THE PARTICIPANTS OF THE EDUCATIONAL PROCESS STAKEHOLDER'S SIDE

У статті подано аналіз результатів опитування випускників експериментального навчального закладу, ліцею №17 м. Хмельницького з питань організації профільного навчання. Проведення дослідження зумовлено тим, що, з одного боку, педагогічна та батьківська громадськість усвідомлює, що профільна школа має змогу забезпечити якісну підготовку випускника, навчити його трансформувати свої знання та уміння в інший результат – компетентність у різних сферах життєдіяльності. Водночас життєвий досвід свідчить про те, що наявна перехідна модель профільного навчання не завжди реалізує індивідуальне замовлення учня на його освіту відповідно до потреб соціуму.

Ключові слова: *профільне навчання, профільна школа, професійне самовизначення, експериментальний навчальний заклад.*

У контексті обговорення проектів нормативних документів щодо зміни структури загальноосвітніх навчальних закладів та переходу їх на 12 – річний термін навчання особливої

важливості набуває питання створення нової моделі профільної школи. Збільшення тривалості навчання у старшій школі дає нам шанс створити умови для такого навчання старшокласників, яке забезпечить саморозвиток та самореалізацію особистості, допоможе школі перебороти певну закритість, об'єднавши ресурси та зусилля з іншими навчальними закладами (вищими, професійно – технічними, МНВК тощо), а в перспективі – з потенційними роботодавцями.

У країні функціонують навчальні заклади з різними моделями організації профільного навчання: ліцеї, гімназії, створені на базі загальноосвітніх навчальних закладів; ліцеї, які функціонують на базі вищих навчальних закладів; профільні школи інтернатного типу; школи, де профільне навчання, організовано на базі спеціалізованих художніх, спортивних, музичних шкіл, які працюють за власними навчальними планами; профільне навчання в умовах взаємодії загальноосвітніх навчальних закладів із закладами професійно – технічної освіти, міжшкільними навчальними комбінатами та позашкільними освітніми закладами тощо. Тобто, профільна школа натепер стала масовою. Педагогічна та батьківська громадськість усвідомлює, що якість підготовки випускника, як соціальне замовлення, визначається його здатністю трансформувати свої знання та уміння в інший результат – компетентність у різних сферах життєдіяльності, стійку мотивацію до навчання протягом життя. І це завдання може реалізувати старша профільна школа, задовольнивши індивідуальні та суспільні потреби. Окрім того, досвід ефективного функціонування старшої школи зарубіжжя переконує, що основною метою її є відповідність освітній меті розвитку особистості: індивідуальний розвиток особистості, розкриття її потенціалу; задоволення потреб економіки країни у кваліфікованій робочій силі; соціальна й культурна інтеграція, формування активного члена громадянського суспільства; закладення основ для навчання впродовж усього життя [1, с. 2].

Вітчизняна педагогічна практика свідчить про те, що наявна перехідна модель профільного навчання не завжди забезпечує можливість самостійного вибору учнями профілю класу, вибору рівня вивчення непрофільних предметів, а регламентація форм навчання досить часто руйнує його індивідуалізацію. Крім того, існує диспропорція у змісті профільної освіти, що призводить до втрати в учнів інтересу до вивченні певних предметів. Тобто актуальною є необхідність зміни форми та змісту профільної освіти, модернізації критеріїв оцінювання роботи старшої школи.

Учні – головні суб'єкти навчання. Однак, досить часто про це забувають, аргументуючи актуальність реформування тих чи інших складових освіти. Враховуючи це, ми вивчили думку випускників, які чотири роки навчалися в системі профільності.

Метою статті є аналіз результатів опитування старшокласників багатопрофільного ліцею щодо їх поглядів на функціонування профільного навчання у старшій школі.

Під час дослідження було використано аналіз джерел наукової педагогічної літератури, інтерпретація, формулювання висновків та кількісний метод дослідження – опитування у письмовій формі – анкета з питань організації профільного навчання та професійного самовизначення.

В опитуванні взяло участь 100 старшокласників ліцею. Ліцей №17 м. Хмельницького (директор Бейдерман Б.В.) – це загальноосвітній навчальний заклад з традиціями системної навчально-виховної роботи. Старшокласники мають можливість навчатися за фізико-математичним, хіміко-біологічним та гуманітарним профілем. У 8–9 класах учні проходять допрофільну підготовку за такими ж профілями. Гендерний склад старшокласників урівноважений; серед них 54% – хлопчиків та 46% – дівчаток.

Для характеристики контингенту учнів важливим є питання освіти їх батьків. Як показано у таблиці, 1, 82% батьків старшокласників мають вищу освіту, 14% – середню, 4% – мають вчену ступінь. Тобто для більшості сімей ліцеїстів характерна цінність освіти; 75% старшокласників проживають у повних сім'ях.

Таблиця 1

Освітній статус сімей випускників ліцею

Освіта батьків	%
Вища	82
Середня	14
Ні середня	-
Мають вчену ступінь	4

Про самодостатність випускників (респондентів) свідчить їх здатність досить високо оцінювати свої уміння, що виявляються в процесі навчання (таблиця 2), а саме уміння спілкуватися, використовувати у навчанні інформаційні технології, оцінювати власні навчальні досягнення, робити вибір, вирішувати проблеми, тощо.

Таблиця 2

Розподіл відповідей старшокласників на запитання про сформовані уміння, які виявляються в процесі навчання

№	Уміння ліцеїстів (старшокласників), які виявляються в процесі навчання	% балів
1	Спілкуватися	15,3
2	Використовувати у навчанні інформаційні технології	14,2
3.	Оцінювати власні навчальні досягнення	13,3
4	Робити вибір, вирішувати проблеми	12,3
5	Самостійно організовувати навчальну діяльність	11,3
6	Розуміти життєві цілі	11,3
7.	Працювати у групі	10,0
8.	Поважати альтернативну думку	8,3
9.	Оцінювати причини невдач у навчанні	6,4

У ліцеї працюють 95 учителів, 68 з них – учителі вищої категорії; 28 – мають звання вчитель – методист, 34 – старший учитель; 14 учителів – відмінники освіти України, 1 – Заслужений вчитель України, 2- Заслужених працівників освіти України. Майже третина вчителів має стаж педагогічної роботи від 10 до 20 років.

Одним із завдань дослідження було вивчення питання щодо чинників впливу на вибір старшокласниками профілю навчання в школі.

Таблиця №3

Розподіл відповідей учнів на запитання, хто вплинув на вибір профілю

№	Варіанти відповідей	%
1	Особиста зацікавленість	82
2	Вчителі	-
3	Друзі	1
4	Батьки	17
5	Представники вузів	-

Як бачимо з таблиці 3, понад 80% ліцеїстів самостійно обирають профіль навчання, 17% – допомагають батьки. На думку випускників ні школа, ні представники вузів на їх вибір – не впливають. Це свідчить про соціальну зрілість теперішніх старшокласників.

Подібні дослідження, проведені у 2012 році Інститутом інноваційних технологій та змісту освіти Міністерства освіти і науки України у всеукраїнському масштабі свідчать про те, що лише половина учнів самостійно обирають профіль навчання, водночас, більше третини школярів обирають профіль навчання за порадою батьків, у сімейному колі.

Більшість випускників Хмельницького ліцею – 83% впевнені, що вони правильно обрали профіль навчання; 15% – не знають і лише 2% – визнають, що помилилися у виборі профілю навчання, але всі респонденти однакові у думці про те, що мають можливість, при потребі, змінити профіль навчання.

Згідно з даними опитування, проведеного у 2012 році, половина старшокласників – 50,4% вважають, що вони мають змогу переходити з класу з одним профілем навчання в клас з іншим профілем. Водночас, понад 46% опитаних учнів, вказали, що вони не мають змоги змінити профіль навчання. На нашу думку, проблема полягає в тому, що навіть тоді, коли учні відчують, що помилилася із вибором, вони продовжують навчання за попередньо обраним профілем, оскільки у школах відсутня будь-яка система, яка б допомогла їм адаптуватися при переході з одного профільного класу в інший.

Свою думку щодо самостійності вибору профілю навчання випускники ліцею №17 підтверджують, відповідаючи на запитання щодо того, що повинно бути основою профілізації. Як бачимо (таблиця 4), більше ніж половина школярів переконані, що основою профілізації мають бути інтереси і досягнення учасників навчання, саме вони реально відображають можливості, нахили, переваги старшокласників, що в свою чергу є важливим у їх професійному самовизначенні. Третина ліцеїстів вважають, що основою профілізації повинні бути психологічні особливості їх розвитку, адже кожному віку відповідає свій рівень фізичного, психічного і соціального розвитку. 21% старшокласників думають, що в основу профілізації слід покласти прогнози на майбутнє.

Таблиця 4

Розподіл відповідей учнів на запитання щодо того, що повинно бути основою профілізації

№	Варіанти відповідей	%
1	Психологічні особливості розвитку ліцеїстів	27
2	Інтереси і досягнення ліцеїстів	51
3	Очікування батьків	-
4	Кон'юктура ринку	1
5	Прогнози на майбутнє	21

Дискусійним, з точки зору учнів, виявилось питання щодо моделей організації профільного навчання.

Ми запитали випускників ліцею, який сценарій профілізації, на їх думку, може бути найбільш результативним (таблиця 5).

Таблиця 5

Розподіл відповідей учнів на запитання щодо можливого сценарію організації профільного навчання в ліцеї

№	Варіанти відповідей	%
1	Навчання на основі профільних предметів	34
2	Профільне навчання за рівнем складності А В С	13
3	Профільне навчання як підготовка до вступу до університету	21
4	Профільне навчання за сферами діяльності (технічний, кулінарний, медичний...)	32

Як видно з таблиці 5, старшокласники надали перевагу традиційній предметній моделі організації профільного навчання, яка функціонує в ліцеї. Більше третини учнів виокремили сценарій профільного навчання, яке організовано за сферами діяльності, 21% ліцеїстів – бачать профільність як систему підготовки до вступу у вищі навчальні заклади, 13% – пропонують організувати профільне навчання за рівнем складності змісту освіти. Як правило, у наших загальноосвітніх навчальних закладах профільність будується на предметному поділі змісту освіти, на основі домінанти певних предметів – хімії і біології, фізики і математики, історії і правознавства тощо. Дійсно, учень – біолог може більше ніж іншим займатися улюбленою біологією, але водночас учню – біологу можуть бути цікавими також комп'ютерні технології, література, музика тощо. Дослідження вчених [3] свідчить про те, що предметна профільність ставить учня у певні рамки формального, а не особистісно зорієнтованого розподілу предметів. За предметного принципу профілізації значно звужуються можливості індивідуалізації освіти. Думки випускників розподілилися, але для отримання науково – обґрунтованої відповіді на

це запитання необхідно провести дослідження за участю всіх учасників навчального процесу, узагальнити і систематизувати діагностичні результати. І лише тоді слід зробити висновок про те, які моделі профільного навчання відповідають очікуванням старшокласників та їх батьків.

Відповіді старшокласників на запитання щодо предметів, які викликають інтерес, розподіляються в залежності від профілю навчання. Наприклад, для випускників фізико – математичного класу найбільш цікавими є математика та фізика, для гуманітаріїв – українська література та історія тощо.

Важливими, на нашу думку, є також відповіді старшокласників щодо мотивів вибору цікавих предметів (таблиця 6).

Таблиця 6

Розподіл відповідей учнів на запитання, чому саме певним предметам випускники надали перевагу

№	Назва причини	%
1	У мене гарні досягнення з цих предметів	9,0
2	Цікавий зміст цих предметів	60
3	Гарні взаємовідносини з вчителями, які викладають ці предмети	3,0
4	Предмети пов'язані з моєю майбутньою професією	28

Як бачимо, перевага надається предметам, які є цікавими за змістом – 60% та тим, які пов'язані майбутньою професією – 27,5%.

Старшокласники виокремили також предмети, що видаються їм не потрібними і не цікавими. Кількість таких предметів у межах десяти, для різних профілів вони є різними. Водночас 24% респондентів – назвали не цікавою і не потрібною художню культуру, 22% – екологію, 11% – технології. На запитання, чому у навчальному плані є предмети не цікаві і не потрібні, відповіді розподілилися так, як показано у таблиці 7.

Таблиця 7

Розподіл відповідей учнів на запитання, чому саме певні предмети випускники вважають не цікавими і не потрібними?

№	Назва причини	%
1	Маю погані навчальні результати з цих предметів	4
2	Не склалися стосунки з вчителями, які викладають ці предмети	5
3	Не цікавий зміст предметів	56
4	Ці предмети зовсім не пов'язані з моєю майбутньою професією	35

Як бачимо, більше ніж половина старшокласників серед причин не потрібності певних предметів називають – не цікавість їх змісту. Для понад третини ліцеїстів мотивом не цікавості предметів є те, що вони не пов'язані з майбутньою професією. У 5% – не склалися стосунки з вчителями, 4% учнів – мають погані навчальні результати з цих предметів. Відповіді на ці запитання вказують на досить високий рівень здатності ліцеїстів до самоаналізу.

Практично всі старшокласники – 98% визначилися з вибором професії, їх вибір складає 27 назв професій і в основному співпадає з думкою батьків. 95% випускників майбутню професію пов'язують з отриманням вищої освіти, 3% – зі вступом до коледжів.

Переважна більшість опитаних у 2012 році старшокласників – 85% після закінчення школи передбачали вступ до вищих навчальних закладів; у планах 10% випускників – отримання спеціальної освіти у коледжах та професійно-технічних училищах; близько 2% респондентів планували працювати з подальшим отриманням вищої освіти.

Аналіз результатів опитування щодо професій, обраних ліцеїстами, свідчить про те, що понад 60 % випускників обрали професії, пов'язані з діяльністю людини: лікарі, юристи, журналісти, психологи, вчителі, викладачі, соціальні працівники тощо.

Про свідомий вибір ліцеїстами майбутньої професії свідчить те, що більшість з них змогли охарактеризувати ознаки, якими повинні володіти люди, що обирають ту чи іншу професію. Наприклад,

- лікар: компетентність, терплячість, готовність допомогти, чесність, доброта тощо;
- пілот: компетентність, швидка реакція, віра у свої сили, знання іноземних мов;
- психолог: компетентність, комунікативність, вміння слухати, терпіння;
- журналіст: комунікативність, уважність, креативність, знання іноземних мов.

Відповідно до названих характеристик професій ліцеїсти змогли також за 12 – бальною шкалою оцінити відповідність своєму вибору. На 12 балів свою відповідність оцінили – 3% учнів; на 11 балів – 2%; на 10 балів – 81%; на 9 балів – 8%; на 8 балів – 6%. Як бачимо, понад 80% випускників вважають, що мають досить високий рівень сформованих ознак обраної професії.

Аналіз результатів опитування ліцеїстів дає підстави зробити висновок про те, що результативність запровадження профільності визначається ступенем особистої значимості профільного навчання. Профільна школа – це система, у якій усе взаємопов'язане. І щоб вона запрацювала основою її мають стати інтереси і досягнення старшокласників, психологічні особливості їх розвитку, прогнози на майбутнє та індивідуальне замовлення на освіту відповідно до потреб соціуму.

Список використаних джерел

1. Локшина О.І. Тенденції розвитку профільної школи в зарубіжжі / О.І. Локшина // Педагогіка і психологія. – 2005. – №4(49). – С. 88-96.
2. Овчарук О. Сучасні тенденції розвитку змісту освіти в зарубіжних країнах / О. Овчарук // Шлях освіти. – 2003. – №2. – С. 17-21.
3. Ученик в обновляющейся школе: сб. науч. трудов ИОСО РАО / под ред. Ю.И. Дика, А.В. Хуторского. – М., 2002. – 199 с.

The article presents the analysis of the results of the survey of the graduates of the experimental educational establishment – Khmelnytsky Lyceum №17 concerning on the organization of the profile education. Conduction of the research is caused by the fact that parental and educational community realize that profile school has the capacity to provide quality training of the graduates, to teach them transforming their knowledge and skills in to a different outcome – the competence in different spheres of life. However, the experience shows that the existing transitional model of profile education does not always realize the educational individual needs of a student according to the needs of society.

The aim of the article is the analysis of the graduates' survey to determine their views on the functioning of profile education in high school.

During the study, we used the analysis of sources of scientific pedagogical literature, interpretation, making conclusions and quantitative method of research – a survey with questionnaires on the organization of profile education and professional self-identification.

More than half the of students believe that the basis of profiling should be the participants' interests and achievements in study. They actually represent the opportunities, inclinations and preferences of the graduates, and play an important role in their professional self-identification. One third of the pupils believes that the basis of profiling should be psychological characteristics of their development, because every age has its own level of physical, mental and social development. 21% of the students thinks that the basis of profiling is the predictions for the future. Analysis of the survey results allows to make the conclusion that the results of the introduction of profile education is determined by the degree of importance of personal thought in profile education.

Special school is a system in which everything is interconnected. A positive result of profile education is dependent on the interests and achievements of the students, especially their psychological development and forecasts for the future.

Key words: *specialized education, profile school, professional self-identification, experimental educational establishment.*

УДК 378.2:331.101.262 (460) (045)

Веліканова Ганна

Velikanova Hanna

**БЕЗПЕРЕРВНА ПІДГОТОВКА ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ
У СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ ІСПАНІЇ****CONTINUOUS TRAINING OF TEACHERS IN THE SYSTEM OF
VOCATIONAL EDUCATION OF SPAIN**

У дослідженні розглянуто особливості безперервної підготовки педагогічних кадрів у системі професійної освіти Іспанії на сучасному етапі. На основі автентичних джерел розкрито пріоритетні напрями в програмі безперервної підготовки вчителів Іспанії 2014 року, а також основні види діяльності для удосконалення роботи педагогічних кадрів.

Ключові слова: педагогічна освіта, безперервна підготовка, навчальні технології, пріоритетні напрями.

Якісна освіта є однією із стратегічно важливих сфер будь-якої держави, тому за останні 10-15 років європейський освітній простір зазнає особливих трансформацій саме у сфері вищої професійної освіти. Вони були викликані посиленням економічної та соціальної взаємозалежності держав, що входять до Європейського союзу, появою нових його членів, створенням європейського уряду, єдиного європейського ринку праці тощо. У таких умовах вищу професійну освіту в Європі та педагогічну освіту як її частину почали розглядати як єдиний ринок освітніх послуг, яка повинна стати особливою статтею доходів європейських держав.

У низці європейських країн накопичений певний досвід побудови системи безперервної освіти, яка стала одним з пріоритетних напрямів її модернізації. Однак цей досвід не завжди стає надбанням інших країн та інших систем освіти, що об'єктивно уповільнює розвиток єдиного європейського освітнього простору, визначеного основними положеннями Болонського процесу, орієнтованого на створення необхідних умов для економічного і політичного співробітництва між народами. Таким чином, пропонується звернути увагу на Іспанію та її досвід у вирішенні питання постійного удосконалення своїх педагогічних кадрів.

Наразі серед українських та російських учених, які займались дослідженням системи освіти Іспанії та професійної підготовки її вчителів та викладачів варто зазначити такі імена: В. Домніч (традиції виховання в народній педагогіці Іспанії), Л. Щербак (професійна освіта на виробництві в Іспанії), В. Федосеева (сучасний стан і основні тенденції розвитку системи освіти Іспанії 70-90-ті роки ХХ століття), М. Юрченко (розвиток шкільної освіти в Іспанії), З. Янішевська (педагогічні засади та практика сімейного виховання у сучасній Іспанії), а також монографію Т. Левченко "Європейська освіта: конвергенція та дивергенція".

Аналіз публікацій засвідчив, що досвід Іспанії з підготовки науково-педагогічних кадрів та їх безперервної освіти не знайшов належного висвітлення у доробках вітчизняних учених, що зумовило формулювання мети нашої статті: розкрити особливості практичної безперервної підготовки науково-педагогічних кадрів Іспанії на сучасному етапі.

За останні десятиліття кардинально змінилась система генерації й передачі знань, а їх обсяг багаторазово зріс. Сьогодні не можна за один раз, навіть за 5 або 6 років, підготувати людину до професійної діяльності раз і на все життя. Щорічно оновлюється близько 5 % теоретичних і 20 % професійних знань.

Європейська Комісія об'єднала різні освітні й навчальні ініціативи в єдину Програму навчання впродовж життя (Lifelong Learning Programme). Ця програма прийшла на зміну програмам професійного та дистанційного навчання, що існували до 2006 року [1].

Навчання впродовж життя має на увазі зростання інвестицій у людей і знання; набуття основних навичок, включаючи цифрову грамотність і розширення можливості для інноваційної, більш гнучкої форми навчання. Мета полягає в тому, щоб забезпечити людей будь-якого віку рівним і відкритим доступом до якісного навчання. Навчання впродовж життя охоплює все цілеспрямоване навчання, формальне чи неформальне, з метою розширення знань, поліпшення навичок і компетентності.

Рада Європи затвердила навчання впродовж життя як один з основних компонентів європейської соціальної моделі. Таке навчання не обмежується лише сферою освіти; воно також є критичним чинником у сферах зайнятості й соціального забезпечення, економічного зростання і конкурентоспроможності [6].

Європейська стратегія зайнятості (European employment strategy), погоджена 22 липня 2003 р., визначила керівні принципи політики розвитку навчання впродовж життя, які стосуються й Іспанії. Ці керівні принципи закликають країни ЄС звернути увагу на дефіцит робочої сили з відповідними навичками і заохочують їх здійснювати всебічні стратегії навчання впродовж життя, щоб озброїти громадян навичками, необхідними у сучасній економіці. Керівні принципи визначають необхідність збільшення інвестицій у людські ресурси, особливо через навчання дорослих підприємствами [3].

Безперервний професійний розвиток є одночасно правом і обов'язком усіх учителів. Вони можуть добровільно долучатись до навчальних заходів, які включають регулярне оновлення їх наукової, навчальної та професійної майстерності.

Міністерство освіти, культури і спорту Іспанії разом з Інститутом освітніх технологій і підготовки вчителів (Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado (INTEF)) щорічно визначає пріоритетні напрями в програмі безперервної підготовки вчителів. Для 2014 року такими пріоритетними напрямками були:

- Грамотність (тобто здатність використовувати навички читання та письма для створення, розуміння, інтерпретування і критичної оцінки матеріалів, отриманих через різні засоби масової інформації та різні формати: друкований, цифровий, аудіовізуальний) [5]. Такий напрям є пан'європейським і не втрачає свою актуальність ще з 2012 року, коли експертна група високого рівня подала сигнал тривоги державам-членам ЄС у зв'язку з кризою грамотності. Аргументуючи це шокуючими даними, що кожен п'ятий підліток у віці 15 років, а також близько 75 млн дорослих в країнах ЄС не володіють базовими навичками в читанні і письмі, що створює безвихідні ситуації при пошуках роботи і посилює ризик бідності та виключення з суспільства [2].
- Цифрове занурення (використання інтерактивних та цифрових технологій для професійного розвитку вчителів та участь у віртуальних співтовариствах для обміну досвідом).
- Креативність та підприємництво (заохочення розвитку цінностей, пов'язаних з соціальною економікою, зв'язком між школою та світом бізнесу, зміцнюючи бажання навчатись протягом життя).
- Іноземні мови (багатомовний вимір освіти, участь в європейських освітніх проектах культурного та наукового обміну є вимогою часу для вчителів та шкіл будь-якого рівня освіти).
- Увага до різноманітності учнів (інклюзивна освіта).
- Наукова культура (підвищення мотивації та інтересу до науки, сприяння інноваціям у методах оцінювання та навчання, реалізація стратегій до скорочення кількості учнів з низькою успішністю з певних дисциплін).

- Управлінські навички (поширення методів успішного співробітництва та зміцнення педагогічного колективу, укріплення педагогічного лідерства, формування команд управління у системі менеджменту якості).
- Здоровий спосіб життя (ознайомити вчителів зі стратегіями, необхідними для роботи в класі, які допомагають учням приймати правильні рішення, сприятимуть їх самостійності та особистій ініціативі, заохочуватимуть до правильного образу життя, як фізичного, так і емоційного (охоплюють такі теми, як співіснування, залякування, соціальні мережі і запобігання злочинам проти дітей) [5].

З іншого боку, кожна автономна провінція має право вільно встановлювати власні пріоритетні напрями щодо підготовки вчителів відповідно до потреб. Це означає, що зміст освіти в установах однієї провінції чи іншої може частково відрізнятись.

Усі автономні провінції Іспанії мають мережу освітніх установ, які займаються підготовкою педагогічних кадрів. Хоча всі вони мають різні назви, але найпоширенішою є Центри вчителів та персоналу (*Centros de Profesores y Recursos*). Їх завдання та повноваження, пов'язані з організацією і розвитком навчального плану в межах своєї області дії, просування міжінституційних робочих груп, що відповідають за передачу знань, надання відповідних ресурсів для підвищення рівня викладання та поліпшення освітніх інновацій. Такі центри мають у розпорядженні низку закладів дошкільної, початкової та середньої освіти та надають свою допомогу як щодо професійного розвитку і надання ресурсів, так і для здійснення інновацій у навчальному процесі.

Також варто зазначити відомий в Іспанії Національний інститут навчальних технологій та підготовки педагогів (*Instituto Nacional de Tecnologías y de Formación del Profesorado*), який є підрозділом Міністерства освіти, культури і спорту Іспанії та відповідає за інтеграцію ІКТ (інформаційно-комунікаційних технологій) до початкової та середньої освіти [7].

Офіційні документи цього центру повідомляють, що одним із ключових моментів у подоланні поточних проблем у сфері освіти Іспанії є покращення професійних компетенцій педагогічних кадрів у межах процесу безперервного навчання та професійного розвитку, що вимагають не тільки педагогічного, методичного та наукового оновлення з певної тематики, але також розуміння різних аспектів, що беруть участь у його утворенні і взаємодії в постійно мінливому суспільстві. Навчання виходить за межі шкільного середовища й підживлюється за рахунок безперервного контакту з суспільством, що стимулює креативність, інновації та ініціативу на всіх рівнях, готуючи студентів, які здатні протистояти викликам часу. Тому педагоги повинні сприяти розвитку в учнів та студентів активної участі у житті суспільства, їх повноцінному особистому і професійному розвитку, звертаючи увагу на потенційні труднощі і освітні потреби кожного вихованця [7].

Враховуючи зазначене вище, Національний інститут навчальних технологій та підготовки педагогів Іспанії організовує такі види діяльності для удосконалення роботи педагогічних кадрів:

- Літні курси, організовані Міністерством освіти, культури і спорту Іспанії та призначені для педагогічних працівників та навчальних центрів по всій території Іспанії на базі Міжнародного університету Менендес Пелайо (*Universidad Internacional Menéndez Pelayo*) у Мадриді та його філіалів у Куенці, Коруньї, Сантандері та Валенсії. Їх основною метою є оновлення педагогічних та методичних компетенцій учителів та викладачів різних освітніх рівнів для того, щоб адекватно реагувати на актуальні освітні виклики. Серед тематик літніх курсів 2015 року були: “Наука по-новому”, “Емоційне і психічне благополуччя в освітньому середовищі”, “Запобігання дискримінації та насильству в класі”, “Стратегії освітнього коучингу у розвитку компетенцій”, “Інновації у вивченні та викладанні іноземних мов”, “Принцип Flipped Classroom (Перевернутий клас)”, “Інновації у викладанні та творчий підхід”

- Конгреси та конференції: спеціалізовані зустрічі академічного та технічного характеру, спрямовані на поглиблення знань та обмін досвідом з різних навчальних тем. Вони організовані таким чином, щоб забезпечити значну взаємодію між спеціалістами та учасниками. Для того, щоб зробити цей вид заходів більш привабливим для відвідувачів, організатори зазвичай планують додаткові чи паралельні заходи. Серед тем, які розглядалися на конгресах у 2012-2015 рр. були: “Національний конгрес з навчання дітей з особливими освітніми потребами”, “Конгрес з викладання за допомогою цифрових технологій”, “Конгрес Школа 2.0”.
- Професійні відрядження для викладачів та працівників навчальних центрів Іспанії для зміцнення професійного та культурного обміну між педагогами різних країн. Викладачі мають змогу перебувати два тижні у навчальних установах Німеччини, Австрії, Франції, Великобританії та Швейцарії, що дає їм змогу пізнати різні освітні системи і способи організації та управління освітніми центрами, розширити свої стратегії викладання та навчання іноземної/ою мови/ою.
- Інші заходи: для того, щоб забезпечити багатопланові педагогічні заходи, Міністерство підписує угоди з університетами та іншими установами [4].

У всіх автономних провінціях також є й інші установи, що беруть участь у безперервній підготовці вчителів, такі як університетські кафедри, інститути освіти, професійні коледжі, профспілки та освітні реформаторські рухи.

Хоча безперервна підготовка вчителів не є обов’язковою, але має певні наслідки для професійної кар’єри вчителів, незалежно від форми власності освітнього закладу, в якому вони працюють, як наприклад, додаткові премії чи переваги у конкурсі на заміщення вакантних посад.

Перманентна (безперервна) підготовка викладачів університету не підлягає загальному планування, як це відбувається з вчителями шкіл та вихователями. Цим займаються власне університети (державні та приватні), які мають у своєму складі відповідні відділи та служби підтримки, відповідальні за пошук та надання змоги для постійного професійного розвитку викладачів і дослідників, які прикріплені до них. Така підготовка також не є обов’язковою, але є необхідною для отримання додаткових грошових винагород.

Отже, безперервна освіта педагогічних кадрів в Іспанії стає засобом подальшого інтелектуального розвитку особистості, набуття вчителем/викладачем нових знань, які стають метою, а не засобом досягнення мети. Аналіз наукових джерел свідчить, що на сучасному етапі йде пошук нових підходів до навчання, удосконалюється зміст освіти, вживаються відповідні заходи з метою вдосконалення системи педагогічної освіти Іспанії.

Міністерство освіти, культури і спорту Іспанії, Інститут освітніх технологій і підготовки вчителів та Національний інститут навчальних технологій та підготовки педагогів щороку розробляють дієві методи покращення якості підготовки педагогічних кадрів. Наразі всі сили направлені на те, щоб зросло значення інтеграції професійної та загальнокультурної освіти для творчого розвитку особистості педагога, а постійне підвищення кваліфікації та безперервна освіта сприяли особистісному зростанню педагога в його професійній діяльності.

Перспективними напрямками подальших наукових пошуків є визначення актуальних для запозичення українською педагогічною школою прогресивних ідей та педагогічних технологій безперервної підготовки педагогічних кадрів Іспанії.

Список використаних джерел

1. Карпенко М. Освіта протягом життя: світовий досвід і українська практика. Аналітична записка. [Електронний ресурс]: [Веб-сайт] / М. карпенко – К. : Національний інститут стратегічних досліджень при Президентові України. – Режим доступу: <http://www.niss.gov.ua/articles/252/> (дата звернення 1.10.2015). – Назва з екрана.

2. У ЄС б'ють на сполох через кризу грамотності. [Електронний ресурс]: [Інтернет-портал Gazeta.ua]. – Електронні дані. – Режим доступу: http://gazeta.ua/articles/life/_u-es-byut-na-spoloh-cherez-krizu-gramotnosti/454587?mobile=false (дата звернення 2.10.2015). – Назва з екрана.
3. European Employment Strategy. [Електронний ресурс]: Employment, Social Affairs & Inclusion / European Commission – Режим доступу: <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=101&langId=en> (дата звернення 2.10.2015). – Назва з екрана.
4. Formación presencial. [Електронний ресурс]: Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado. – Режим доступу: <http://educalab.es/intef/formacion/formacion-presencial/> (дата звернення 2.10.2015). – Назва з екрана.
5. Instrucciones para la presentación del plan de formación permanente del profesorado 2015 por las entidades colaboradoras. [Електронний ресурс]: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. – Режим доступу: <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/eu/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/catalogo-servicios/profesores/formacion/no-universitarios/renovacion-convenios-plan-formacion/instrucciones-2014.pdf> (дата звернення 3.10.2015). – Назва з екрана.
6. Making a European area of lifelong learning a reality. [Електронний ресурс]: Commission of the European Communities. – Режим доступу: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:EN:PDF> (дата звернення 3.10.2015). – Назва з екрана.
7. ¿Qué es el INTEF? [Електронний ресурс]: Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado. – Режим доступу: <http://educalab.es/intef/introduccion> (дата звернення 2.10.2015). – Назва з екрана.

Continuous training of teachers is an essential requirement for professional teaching development in Spain and other countries of European Higher Education Area. The study of the experience of Spain on this issue was carried out gathering the information from different authentic sources, mainly Spanish.

The objective of this article is to reveal the features of the practical lifelong training of the teaching staff of Spain at the present stage.

The education administrations in Spain provide a varied range of free training activities and take the necessary measures to foster teacher participation in these activities. Furthermore, they facilitate teacher access to qualifications that allow mobility between the different teaching areas, including universities, through appropriate agreements with the universities.

The results of the study show that the Ministry of Education, Culture and Sports of Spain in collaboration with the Institute of Educational Technology and Teacher Training determine the priority areas in the programme of in-service teacher training which are the following for 2014: literacy, digital immersion, creativity and entrepreneurship, foreign languages, attention to the diversity, scientific culture, management skills, healthy lifestyle etc.

Moreover, it is revealed that the Teacher Training Institute was founded in order to guarantee good pre-service teacher training as well as proper in-service teacher training adapted to the educational objectives of the European Union. The author distinguishes activities organized by Teacher Training Institute attending to teacher's needs such as: summer courses, conventions and conferences, teacher exchanges to foster their international mobility etc.

Further study is required to see the changes that occur in the lifelong teacher training in Spain, with the aim of further implementation in the educational experience within Ukraine.

Key words: pedagogical education, continuous training, educational technologies, priority lines.

УДК 613-057.875

*Власенко Наталія, Кириленко Ганна, Кириленко Олександр**Vlasenko Nataliya, Kyrylenko Hanna, Kyrylenko Oleksandr*

ОСОБЛИВОСТІ ВПЛИВУ ОБ'ЄКТИВНИХ І СУБ'ЄКТИВНИХ ЧИННИКІВ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА ОРГАНІЗМ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

THE PECULIARITIES OF THE INFLUENCE OF THE OBJECTIVE AND SUBJECTIVE FACTORS OF EDUCATIONAL ACTIVITY ON COLLEGE STUDENTS' ORGANISMS

Зазначено, що навчальна діяльність є складним процесом в умовах об'єктивних існуючих суперечностей. Ефективна підготовка фахівців у вузі вимагає створення умов для інтенсивної і напруженої творчої навчальної діяльності без перевантаження і перевтоми, в поєднанні з активним відпочинком і фізичним вдосконаленням. Цій вимозі повинне відповідати таке використання засобів фізичної культури і спорту, яке б сприяло підтримці достатньо високої і стійкої навчально-трудової активності й працездатності студентів. У процесі досліджень перевірено доцільність розгляду низки варіантів проведення занять у заліковий та екзаменаційний період, кожен з яких мав би позитивний вплив на працездатність і психоемоційний стан студентів. Зазначено, що позитивний характер змін розумової працездатності досягається при адекватному для кожного індивіда використанні засобів фізичної культури, методів і режимів дії.

***Ключові слова:** об'єктивні і суб'єктивні чинники навчальної діяльності, працездатність, адаптація до навчання у вузі, засоби фізичної культури, студентська молодь.*

Найважливішим чинником забезпечення високої якості професійної підготовки випускників вузів є активна навчально-трудова і пізнавальна діяльність студентів. Ця діяльність є складним процесом в умовах об'єктивно існуючих суперечностей, до яких відносяться: суперечності між великим об'ємом навчальної і наукової інформації, і дефіцитом часу на її освоєння; між об'єктивно поточним, поступовим, багаторічним процесом становлення соціальної зрілості майбутнього фахівця і бажанням щонайшвидше самостверджуватися і проявити себе; між прагненням до самостійності у відборі знань з урахуванням особистих інтересів і жорсткими межами навчального плану та навчальних програм [1, с. 43-45].

Розуміння студентами таких суперечностей необхідні для успішного протікання їх навчальної діяльності.

Науковці зазначають, що труднощі навчання у вузі пов'язані не лише з необхідністю творчого засвоєння великого обсягу знань, формуванням потрібних для майбутньої професії умінь і навичок, їх практичним застосуванням – ці труднощі явні, існують ще й приховані труднощі, які позначаються істотно на навчанні та психоемоційному стані студентів. До них відноситься низка обставин студентського життя, що здаються малозначними, коли вони узяті окремо, але в сукупності дають негативний ефект, який можна назвати непристосованістю студентів до навчання у вузі. Серед чинників такого явища, на думку багатьох дослідників, найбільш значними є такі: методи і організація навчання, що вимагають значного підвищення самостійності в оволодінні навчальним матеріалом; відсутність добре налагоджених міжособистісних відносин, а отже, і групового контакту, що характерний для новоствореного колективу; ломка старого, такого, що склався за роки навчання у школі або на виробництві життєвого стереотипу і формування нового, "вузівського"; супутні вступу до вузу нові турботи, які частіше виникають у студентів, що проживають у гуртожитку (самообслуговування,

самостійне ведення бюджету, планування та організація свого навчального і вільного часу та ін.) [1, с. 45-47].

Особливо в скрутному положенні опиняються студенти молодших курсів. З одного боку, вони повинні відразу включатися у напружену роботу, що вимагає застосування всіх сил і здібностей, з іншого – подолання новизни умов навчальної діяльності вимагає значної витрати сил організму. Включення студентів у нову систему життєдіяльності може супроводжуватися нервовою напругою, зайвою дратівливістю, млявістю, зниженням волевої активності, неспокоєм тощо. Отже, явища, що відбуваються, пов'язані з труднощами процесу адаптації [4; 5].

Для становлення особистості фахівця особливого значення мають: професійна, соціально-психологічна і дидактична адаптація.

Професійна адаптація означає ідентифікацію (ототожнення) себе з обраною професією, з соціальною роллю, яку належить виконувати після закінчення вузу. Це ідентифікація особистісних якостей з вимогами професії й активно позитивним відношенням до обраної спеціальності. Першочергове значення в цій адаптації має формування професійної спрямованості особистості. Після закінчення процесу професійної адаптації студент повинен отримати цілісне уявлення про ту діяльність, до якої він готується. У нього повинні сформуватися професійний ідеал як орієнтовна основа його діяльності [2, с. 23-30].

Соціально-психологічна адаптація означає інтеграцію особистості із студентським середовищем, розуміння її цінностей, норм, стандартів поведінки тощо. Це накладає на особистість відбиток цих цінностей, визначає зміну спрямованості потреб.

На процес внутрішньої переорієнтації особистості впливають чинники міжособистісних відносин, у процесі яких складаються установки, що задовольняють особовий статус студента, формують рівень його домагань. У міру зміцнення міжособистісних відносин студент активно включається в діяльність колективу навчальної групи.

Дидактична адаптація припускає підвищення рівня психічної та інтелектуальної готовності студентів до вузівської специфіки навчання. Низький рівень цієї готовності під час вступу до вузу призводить до психічної втоми, ослаблення пам'яті, мислення тощо [3, с. 43-49].

Мета статті – виявити особливості впливу об'єктивних і суб'єктивних чинників навчальної діяльності на організм студентської молоді.

Вища школа вимагає нового типу навчальної поведінки, складніших форм розумової діяльності. Цю думку підтверджують дані опитування студентів-першокурсників, що характеризують основні чинники, які викликають труднощі при переході на вузівські форми навчання. Серед таких відмічено: необхідність організовувати самостійну роботу – 29% опитаних студентів; зміна системи контролю за успішністю – 25,3%; зміна системи опитування – 15,8%; необхідність конспектувати лекції – 9,7%; складність лабораторних і практичних занять – 4,7%.

На психофізичному стані студентів відбиваються також об'єктивні і суб'єктивні чинники. До об'єктивних чинників відносимо: вік, стать, стан здоров'я, величина навчального навантаження, характер і тривалість відпочинку та ін. Суб'єктивні чинники включають мотивацію учіння, рівень знань, здатність адаптуватися до нових умов навчання у вузі, психофізичні можливості, нервово-психічну стійкість, особистісні якості (характер, темперамент, комунікабельність та ін.), працездатність, стомлюваність і тощо.

Серйозним випробуванням організму є інформаційне перевантаження студентів, що виникає при вивченні численних навчальних дисциплін, науковий рівень та інформаційний обсяг яких увесь час зростає [6; 7].

Критичним і складним чинником перенапруження студентів є екзаменаційний період – один з варіантів стресової ситуації, що протікає в більшості випадків в умовах дефіциту часу і підвищеною відповідальністю, що характеризується елементами невизначеності. Негативний вплив на організм посилюється при сумарному впливі декількох чинників ризику, коли вони впливають одночасно і набувають хронічного характеру.

Відразу після екзаменаційної сесії спостерігається зниження загального функціонального стану, толерантності організму до фізичних навантажень і зростання вимог до професійно важливих інтелектуальних характеристик особистості. Відбувається зниження компонентів клінічного статусу і функціональної стійкості до фізичних навантажень та підвищення професійно важливих інтелектуальних якостей. Таку динаміку можна пояснити таким чином: навчальний процес з наростанням його інтенсифікації до екзаменаційної сесії є могутнім тренінгом у стимуляції довготривалої і оперативної пам'яті, логічного і евристичного мислення, обсягу і перемикання уваги, зорово-моторного сприйняття, що дозволяє підвищити резерви інтелектуальної праці. Разом з тим, на початок екзаменаційної сесії зростає час знаходження студентів у стані гіподинамії, порушення режимів праці і відпочинку, харчування. Зростає негативний вплив збільшення інтоксикації нікотинном, тимчасовою тонізацією за допомогою тоніна і кофеїну при підвищеному споживанні міцного чаю і кави, що в сукупності призводить до зниження загальної фізичної тренуваності, загальної фізичної втоми, аж до стану некомпенсованої перевтоми і навіть асенізації організму.

Виявлено, що сьогодні є два кардинально різних концептуальних підходи до оцінки стану здоров'я студентського контингенту: перший – усі студенти практично здорові і під час навчання у вузі можуть і повинні витримувати необхідне розумове та фізичне навантаження; другий – усі ослаблені, хворі і потребують термінових рекреаційних заходів, при цьому фізичній культурі відводиться лише лікувально-коригувальна роль. Мабуть, правильнішим буде щось середнє між першим і другим. Враховуючи низький, за сучасною оцінкою, рівень функціонального стану студентів (33% студентів мають низький і 67% – дуже низький рівні функціонального стану), за роки навчання у вузі необхідно засобами фізичної культури допомогти кожному студентові отримати достатній обсяг рухової активності та озброїти їх комплексом практичних знань, навичок і умінь по підтримці свого організму в працездатному стані.

Не можна сказати, що спроби вирішити проблеми збереження здоров'я студентства і оцінити вплив фізичного стану на навчання у вузі виникли лише зараз. Ці питання є предметом дискусій, численних публікацій, обговорюються на конференціях, відбиті в документах, що регламентують фізкультурно-оздоровчу діяльність і на сучасному етапі. Проте, зусиллями одних лише кафедр фізичного виховання їх не вирішити, потрібний комплекс заходів щодо всіх напрямів: від реорганізації навчального процесу у вузі до створення відповідного соціального замовлення на професійне здоров'я в масштабах держави. Очевидно, що має тенденцію до зростання втрата резервних можливостей, опірності організму людини до зовнішніх і внутрішніх, негативних чинників, а також наявність широкого переліку негативних діагнозів ведуть до істотного зниження ефективності навчання і подальшої професійної діяльності. А у студентські роки така негативна тенденція небезпечна.

На основі фізіолого-гігієнічних досліджень, постійне навчання в умовах нервово-емоційної напруги викликає у хворих, в порівнянні зі здоровими студентами, значнішу дестабілізацію функцій нервової і серцево-судинної систем, тобто навчальне навантаження для хворих осіб на 1-2 бали (за 5-бальною системою) напруженіше, ніж для здорових. Також значно погіршують показники працездатності, особливо хворих осіб, різні конфлікти, несприятливі мікросоціальні відносини у колективі і побуті, та інші негативні нервово-емоційні чинники.

Працездатність великою мірою кореляційно пов'язана з умовами праці. Для виникнення і розвитку серцево-судинних захворювань, астенії, неврозоподібних синдромів, неврозів, захворювань опорно-рухового апарату цілком достатньо негативного впливу навчальної діяльності, а надалі – чинника “сидячих” професій. У той же час не можна виключити появи цих захворювань і під впливом інших чинників поза навчального і поза виробничого характеру.

Отже, адаптація осіб, що мають хронічні захворювання і знижену працездатність до навчального і виробничого навантаження, повинна ґрунтуватися на двох принципах:

1. Використання наявних ресурсів працездатності (професійна орієнтація і професійний відбір, нормування праці).
2. Дослідження шляхів її підвищення (оздоровчо-профілактичні заходи).

Ефективна підготовка фахівців у вузі вимагає створення умов для інтенсивної і напруженої творчої навчальної праці без перевантаження і перевтоми, в поєднанні з активним відпочинком і фізичним вдосконаленням. Цій вимозі повинне відповідати таке використання засобів фізичної культури і спорту, яке б сприяло підтримці достатньо високої і стійкої навчально-трудової активності і працездатності студентів. Забезпечення такої функції фізичного виховання є однією з провідних у соціальному відношенні.

У процесі досліджень перевірено доцільність проведення занять фізичними вправами і спортом у такі періоди навчальної праці студентів, коли спостерігалися зниження працездатності, погіршення самопочуття: у кінці робочого дня, у кінці тижня, впродовж усього навчального року. Динаміка працездатності впродовж робочого дня характеризувалася трьома періодами: впрацювання, стабілізація і зниження у результаті втоми.

Отримані матеріали свідчать про те, що проведення занять фізичними вправами з невеликими навантаженнями в період впрацювання (на початку учбового дня) забезпечує короткочасне (на 1,5-2 год.) підвищення працездатності й підтримує її на підвищеному рівні впродовж 4-6 год. навчальної праці. Далі під час самопідготовки, до 18-20 год., рівень працездатності поступово знижується до початкового. Впродовж навчального тижня позитивний ефект від занять із такими навантаженнями в загалом незначний.

Заняття з навантаженнями середньої інтенсивності забезпечували найбільший підйом рівня працездатності до кінця навчально-трудового дня, включаючи час самопідготовки. Протягом навчального тижня позитивна дія таких занять зберігається впродовж подальших 2-3 днів, після чого воно поступово затухає.

Використання на заняттях навантажень великої інтенсивності в безпосередньому періоді післядії (до 1 год.) дещо підвищував рівень розумової працездатності. У подальші години навчальної праці вона знижується до 70-90%. Лише через 8-10 годин її рівень повертається до початкового. Негативно віддалена післядія таких навантажень зберігається впродовж 3-4 днів навчального тижня. Лише у кінці її спостерігається відновлення працездатності.

Проведені дослідження дозволяють розглянути низку варіантів проведення занять у заліковий і екзаменаційний період, кожен з яких мав позитивний вплив на працездатність і психоемоційний стан студентів:

1-й варіант – заняття проводилися раз на тиждень після складання іспитів. Тривалість – 80 хв. Зміст – плавання, спортивні ігри, легкоатлетичні і загальнорозвивальні вправи помірної інтенсивності;

2-й варіант – два заняття на тиждень по 45 хв. з наступною структурою: вправи на увагу – 5 хв., загальнорозвивальні вправи – 10 хв., рухливі і спортивні ігри – 25 хв., дихальні вправи – 5 хв.;

3-й варіант – два заняття на тиждень по 45 хв. по можливості після іспиту. Їх зміст включав загальнорозвивальні вправи, різноманітні двосторонні і рухливі ігри, які обиралися самими студентами. Заняття доповнювалися щоденною ранковою гімнастикою, а після 55-60 хв. навчальної праці – фізкультурною паузою до 5-10 хв.;

4-й варіант – щоденні заняття по 60-70 хв. помірної інтенсивності, у зміст яких включалися плавання, міні-футбол, спокійний біг, різновиди аеробіки. Після кожного іспиту тривалість занять збільшувалася до 120 хв. Крім того, через кожні дві години розумової роботи виконувався 10-хвилинний комплекс вправ;

5-й варіант – відрізняється комплексною організацією здорового способу життя студентів в екзаменаційний період. Його зміст охоплював чітку регламентацію сну, харчування, самопід-

готовки, перебування на свіжому повітрі не менше 2 год/день. Фізична активність визначалася виконанням 15-20-хвилинної зарядки на повітрі, фізкультурними паузами після 1,5-2 г. розумової праці, прогулянками на свіжому повітрі по 45-60 хв. після 3,5-4,5 годин навчальної праці у першій половині дня і після 3,5-4 годин розумових занять – у другій. За бажанням студентів друга прогулянка замінювалася іграми з м'ячем.

Вживані у всіх варіантах спортивні і рухливі ігри не мали високоінтенсивного характеру змагання.

При проведенні досліджень виокремлено три групи студентів: 1-а група мала довільний режим організації життєдіяльності, де був відсутній елемент фізичної активності; у 2-ї групи була нормалізована фізична активність при нерегульованому сні, харчуванні, самопідготовці, перебуванні на повітрі; 3-я група впродовж сесії зберігала комплексно впорядкований спосіб життя.

Отримані результати свідчать, що градієнт зниження працездатності під впливом іспитів істотно менше у 3-ій групі. Це свідчить про те, що лише при комплексно впорядкованому способі життя нормалізується процес відновлення працездатності протягом дня і тижня. Якщо ж рухова активність оптимально організована, але не пов'язана із загальною структурою життєдіяльності, повноцінне оздоровлення умов життя студентів у період іспитів не забезпечується.

При проведенні навчально-тренувальних занять у період іспитів слід знижувати їх інтенсивність 60-70% від звичайного рівня.

Динаміка навчального процесу з його нерівномірністю розподілу навантажень та інтенсифікацією під час екзаменаційної сесії є випробуванням організму студентів. Відбувається зниження функціональної стійкості до фізичних та психоемоційних навантажень, зростає негативний вплив гіподинаміки, порушень режимів праці і відпочинку, сну і харчування, інтоксикації організму із-за шкідливих звичок; виникає стан загальної втоми, що веде до перевтоми.

Позитивний характер змін розумової працездатності досягається при адекватному для кожного індивіда використанні засобів фізичної культури, методів і режимів дії. Узагальненими характеристиками ефективного впровадження засобів фізичної культури в навчальний процес, що забезпечують стан високої працездатності студентів в навчально-трудовій діяльності, є: тривале збереження працездатності в навчальній праці; прискорене впрацювання; здатність до прискореного відновлення; мала варіабельність функцій, що несуть основне навантаження в різних видах навчальної праці; емоційна і волева стійкість до збиваючих чинників, середня виразність емоційного фону; зниження фізіологічної вартості навчальної праці на одиницю роботи.

Список використаних джерел

1. Копа В.М. Моніторинг індивідуальної і соціальної цінності здоров'я і здорового способу життя на прикладі студентської аудиторії / В.М. Копа // Тези доп. – Д., 2004. – С. 43-47.
2. Круцевич Т.Ю. Модельно-целевые характеристики физического состояния в системе программирования физкультурно-оздоровительных занятий с подростками / Т.Ю. Круцевич // Наука в олимпийском спорте. –2002. –№ 1. –С. 23-30.
3. Сухарев А.П. Научные основы концепции укрепления здоровья детей и подростков /А.П. Сухарев // Гигиена и санитария. –2000. – № 3.–С. 43-44.
4. Физическая культура: Учебное пособие / под ред. В.А. Коваленко. –М.: Изд-во: АСВ, 2000. – 430 с.
5. Физическая культура студента: Учебник / под. ред. В.И. Ильинича. –М.: Гардарики, 1999. – 448 с.
6. Education pour tous: politique et strategies renovees pour les annees 1989-1990/ Rapport de la France sur 42-e session de la Conference Internationale de l' education. – Geneva, 1990. – P. 21.
7. Minder M. Champs d'action pedagogic Une encyclopedic des l'education. –Paris, 1997. – P. 10.

The article deals with the peculiarities of the influence of objective and subjective factors of educational activity on the student's organism. The authors state that educational activity is a complex process in the existing objective contradictions. Therefore, the effective training of specialists at the University requires the creation of conditions for intensive and hard creative learning activities without overloading and overworking, combining with active rest and physical improvement.

All these factors require the use of the means of physical training and sport, providing with a sufficiently high and stable students' educational activity and capacity for work. In the course of the research the authors checked the expediency of a number of classes' variants during test and examination period. The authors settle the variants of classes having a positive impact on the students' health and psycho-emotional state.

It was observed that positive changes in mental capacity for work are achieved with the use of physical training means, methods and modes of work adequate for every individual.

Key words: *objective and subjective factors of educational activity, capacity for work, adaptation to the study in higher educational establishment, means of physical training, students.*

УДК 371(075)

Водяна Ольга
Vodiana Olga

МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО СОЦІАЛЬНОГО СУПРОВОДУ СІМЕЙ, У ЯКИХ ПЕРЕБУВАЮТЬ ДІТИ ПІД ОПІКОЮ

METHODOICAL PRINCIPLES OF FORMING PROFESSIONAL READINESS OF FUTURE SOCIAL WORKERS TO SOCIAL SUPPORT OF THE FAMILIES WITH THE CHILDREN UNDER THE GUARDIANSHIP

У статті визначено поняття “професійна готовність”, “формування професійної готовності”; виокремлено аспекти професійної готовності майбутніх соціальних працівників до соціального супроводу сімей, у яких перебувають діти під опікою, її складові; визначено етапи формування професійної готовності, перспективи майбутніх досліджень.

Ключові слова: *соціальний працівник, сім'я, діти, опіка, професійна готовність, формування, методичні основи.*

Одним із стратегічних пріоритетів державної політики в сучасній Україні є соціальний захист найбільш незахищених верств населення, серед яких, особливої уваги заслуговують діти-сироти та діти, позбавлені батьківського піклування. У зв'язку із реформуванням державних форм виховання дітей означених категорій, детального вивчення, оптимізації та наближення до реалій українського суспільства потребують сімейні форми їх соціальної опіки. Соціальна опіка – це суспільно-історичне явище, організаційно-педагогічний і соціально-психологічний феномен турботи, захисту прав, задоволення потреб та інтересів дітей, позбавлених через різні соціальні причини батьківського піклування, що виявляється в заміні природних вихователів дитини і забезпеченні комплексу практичної діяльності опікунів і піклувальників в умовах наближених до родинних взаємин, або спеціально зорганізованих суспільством закладів різного типу [1, с. 97].

Організацію соціальної опіки в Україні забезпечують фахівці соціальної роботи. Особливості діючих в Україні форм опіки та піклування, специфіка категорій “діти-сироти” та “діти, позбавлені батьківського піклування”, різноманітність завдань, які повинні вирішувати фахівці, вимагають від них наявності відповідних знань, сформованості практичних умінь і навичок. Готовність фахівця соціальної роботи до виконання професійних обов’язків, у тому числі і до організації соціального супроводу сімей, де перебувають діти під опікою, є важливим чинником ефективності соціальної опіки [4, с. 168].

Питання професійної підготовки майбутніх соціальних працівників неодноразово розглядалися в роботах вітчизняних і зарубіжних учених (Г. Бевза, Т. Завгородньої, І. Зверевої, А. Капської, О. Карпенко, Г. Лактіонової, Н. Лисенко, Д. Мажец, І. Пеши, О. Романчука). Окремі аспекти формування професійної готовності фахівців соціальної роботи до здійснення соціального супроводу висвітлені у роботах А. Зінченко, О. Ільченко, Л. Ковальчук, І. Комар, Н. Шмельової, Є. Холостової, Л. Цибулько. Проте, зміст професійної підготовки майбутніх соціальних працівників до соціального супроводу сімей, у яких перебувають діти під опікою, вивчений, на наш погляд, недостатньо.

Мета статті полягає у дослідженні змісту процесу формування професійної готовності майбутніх соціальних працівників до соціального супроводу сімей, у яких перебувають діти під опікою, виявленні його аспектів та складових, аналізі етапів формування й обґрунтуванні шляхів оптимізації.

Професійна підготовка майбутнього соціального працівника – це здобуття ним кваліфікації за відповідним напрямом або спеціальністю, що спрямовується на засвоєння знань, формування вмінь і навичок, розвиток якісних позитивно-корисних ініціатив, творчості, ціннісних орієнтацій [2, с. 5]. Результатом професійної підготовки майбутніх соціальних працівників є готовність майбутнього соціального працівника до професійної діяльності. Професійна готовність фахівця є складним, багаторівневим, різноплановим системним психічним утворенням, насамперед – особистісним утворенням людини. Разом з тим, професійна готовність передбачає наявність у фахівця відповідних рівнів фізичного здоров’я, культури особистості, а також сформованості і розвитку необхідних для успішної професійної діяльності якостей [2, с. 7].

У результаті аналізу низки наукових праць констатуємо, що готовність майбутнього соціального працівника до професійної діяльності – це особливий особистісний стан, який забезпечує високі результати соціальної роботи й включає сукупність знань, умінь, навичок необхідних для організації праці, професійну спрямованість, налаштованість на виконання завдань та активність у їх розв’язанні, здатність бачити перспективи розвитку в роботі, прагнення до самовдосконалення та визначається позитивним ставленням до цього виду професійної діяльності [2; 3; 6].

Беручи за основу зазначене, професійну готовність майбутнього соціального працівника до соціального супроводу сімей, у яких перебувають діти під опікою, визначаємо як: наявність у нього взаємопов’язаних рис (особистісних – любові до дітей, доброти, комунікабельності, ввічливості, гуманізму, врівноваженості; професійних – творчого підходу, поваги до особистості дитини; спеціальних – функціональних, гностичних, рефлексивних, комунікативних, перцептивних, організаторських, прогностичних), досконале володіння теоретичними знаннями й практичними навичками, сформованість умінь застосовувати їх у процесі соціального супроводу означеної категорії сімей, здатність творчо вирішувати проблеми, нести відповідальність за наслідки своєї роботи, а також професійне зростання шляхом постійного саморозвитку, самовдосконалення та самоосвіти. Під формуванням готовності майбутнього соціального працівника до соціального супроводу сімей, у яких перебувають діти під опікою, розуміємо процес і результат підготовки до професійної діяльності у межах педагогічної взаємодії шляхом оволодіння майбутнім фахівцем системою знань, умінь і навичок.

Погоджуємось із думкою низки вчених, які в професійній готовності фахівця виділяють два взаємопов'язані аспекти:

- попередню (завчасну, потенційну) готовність як професійну підготовленість особистості до відповідної діяльності, що включає систему досить стійких, статичних компонентів, психічних утворень – знань, умінь, навичок професійної діяльності, професійно важливих якостей, цінностей особистості, її відносин і уподобань;
- безпосередню (миттєву, ситуативну) готовність як стан відповідної змобілізованості, функціональної налаштованості спеціаліста на вирішення конкретних завдань у відповідних обставинах і умовах, що характеризується високою динамічністю, рухливістю та залежністю від ситуативних обставин, стану психічного та фізичного здоров'я фахівця, морально-психологічної атмосфери в колективі, соціальному середовищі тощо [1; 3; 5].

На основі аналізу численних наукових досліджень, присвячених проблемам професійної підготовки фахівців різних галузей, приходимо до думки про справедливість виокремлення у якості складових професійної готовності теоретичної (знання), практичної (уміння та навички) та психологічної (риси, властивості) готовності [1; 5; 6].

Формування теоретичної складової професійної готовності майбутнього соціального працівника до соціального супроводу сімей, у яких перебувають діти під опікою, забезпечують такі навчальні дисципліни, як: “Соціальний супровід”, “Спеціалізовані служби в соціальній сфері”, “Соціальна педагогіка”, “Приватне право”, “Теорія соціальної роботи”, “Соціальні опіка та піклування”, “Прикладні методики в соціальній роботі” тощо. З метою реалізації означеної складової розроблено та успішно апробовано навчально-методичний комплекс дисципліни “Соціальний супровід”. Метою курсу є формування у майбутніх соціальних працівників: розуміння необхідності соціального супроводу осіб та сімей, які опинилися в складних життєвих обставинах відповідно до сучасних соціальних запитів суспільства та сутності соціального супроводу як технології соціальної роботи з клієнтами та сім'ями; знань про особливості життєдіяльності, потреби та проблеми осіб та сімей, які опинилися в складних життєвих обставинах; умінь і навичок соціального супроводу; бажання вивчення та застосування провідних ідей вітчизняного та зарубіжного досвіду соціального супроводу; готовності до виконання функціональних обов'язків та дотримання кваліфікаційних вимог до спеціалістів, які здійснюють соціальний супровід.

Предметом навчальної дисципліни є: дослідження форм, методів соціального супроводу різних категорій клієнтів та способів їх актуалізації, виявлення шляхів інтеграції можливостей державних, громадських і релігійних організацій щодо підвищення ефективності процесу соціального супроводу. Навчально-методичний комплекс загалом спрямовано на формування інструментальних, міжособистісних і спеціальних компетенцій майбутнього соціального працівника щодо соціального супроводу. Він містить сукупність дидактичних і методичних документів, спрямованих на реалізацію освітніх послуг [3, с. 161]. Структуру навчально-методичного комплексу дисципліни “Соціальний супровід” становлять: Програма навчальної дисципліни, робоча навчальна програма дисципліни, зміст лекційного курсу, інструктивно-методичні матеріали до практичних (семінарських) занять з критеріями оцінювання, перелік завдань до самостійної роботи, індивідуальні навчально-дослідні завдання, інформацію про форми і види періодичного (модульного) контролю знань студентів і екзаменаційні матеріали (завдання для контролю; пакет комплексних контрольних робіт з критеріями оцінювання, рецензією та зразком еталонної відповіді; пакет для ректорських контрольних робіт тощо). Крім того, враховуючи необхідність дотримання в процесі професійної підготовки принципів послідовності, наступності, системності та комплексності, запропоновано введення до програм указаних вище навчальних дисциплін низки тем, спрямованих на організацію та здійснення соціального супроводу сімей, у яких перебувають діти під опікою, а саме: до Програми навчальної дисципліни “Спеціалізовані служби в соціальній сфері” – теми: “Заклади для дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування (медичні, навчальні,

виховні заклади, інші заклади та установи, в яких проживають діти-сироти і діти, позбавлені батьківського піклування) (6 год.) та “Органи опіки та піклування” (4 год.); до Програми навчальної дисципліни “Приватне право” – теми: “Права та обов’язки батьків і дитини. Права та обов’язки інших членів сім’ї та родичів” (4 год.), “Права та обов’язки дитини-сироти та дитини, яка залишилась без батьківського піклування” (4 год.), “Права та обов’язки опікунів та піклувальників щодо дитини, яка перебуває під опікою чи піклуванням” (4 год.); до Програми навчальної дисципліни “Соціальна педагогіка” – теми: “Діти-сироти і діти, позбавлені батьківського піклування, та особи з їх числа як об’єкти соціально-педагогічної роботи” (4 год.) та “Соціально-педагогічний супровід дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, та осіб з їх числа” (2 год.), “Соціально-педагогічний супровід сімей, у яких перебувають діти під опікою” (2 год.); до Програми навчальної дисципліни “Теорія соціальної роботи” – теми: “Соціальний захист дітей-сиріт, дітей, позбавлених батьківського піклування, а також осіб із їх числа” (4 год.) та “Форми влаштування дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування” (6 год.); до Програми навчальної дисципліни “Соціальні опіка та піклування” – теми: “Державне утримання дітей-сиріт, дітей, позбавлених батьківського піклування, та осіб із їх числа” (4 год.), “Державні соціальні стандарти для дітей-сиріт, дітей, позбавлених батьківського піклування, осіб із їх числа” (4 год.), “Теоретико-методичні основи опіки та піклування” (6 год.); до Програми навчальної дисципліни “Прикладні методики в соціальній роботі” – теми: “Прикладні методики в роботі соціального працівника з сім’єю, де перебувають діти під опікою” (8 год.).

Зауважимо, що необхідні майбутньому соціальному працівнику знання для здійснення соціального супроводу сімей, у яких перебувають діти під опікою, він може отримати також у процесі самостійної, індивідуальної роботи та наукового пошуку. На допомогу студентам у організації цих видів роботи запропоновано формування “Скарбнички соціального працівника”, яка б наповнювалася відповідною інформацією (в друкованому чи електронному вигляді) впродовж усього періоду навчання; розроблено тематику курсових, дипломних та магістерських робіт з проблем соціального супроводу загалом та соціального супроводу означеної категорії сімей зокрема. За потреби студенти можуть також отримати консультацію викладачів чи фахівців соціальної роботи, які здійснюють соціальний супровід.

Формування практичної складової професійної готовності майбутнього соціального працівника до соціального супроводу сімей, у яких перебувають діти під опікою, забезпечують як практичні заняття з зазначених вище навчальних дисциплін, так і низки практик (ознайомлюча, благодійна, організаційно-відпочинкова, навчальна, виробнича, професійно-орієнтована, переддипломна). З метою реалізації означеної складової нами було розроблено та успішно апробовано Програму професійно-орієнтованої практики для студентів спеціальності “Соціальна робота”, які здійснюватимуть соціальний супровід сімей, де перебувають діти під опікою, в якості помічника фахівця соціального супроводу. Метою цієї практики є формування майбутніх фахівців практичних професійних умінь і навичок, необхідних для здійснення соціального супроводу сімей, у яких перебувають діти означених категорій. Завдання практики: поглиблення та закріплення теоретичних знань із соціального супроводу; залучення студентів до безпосередньої практичної діяльності, формування у них прагнень щодо науково-дослідної роботи; формування та вдосконалення професійних умінь і навичок соціального супроводу сімей, у яких перебувають діти під опікою; накопичення та опрацювання конкретного матеріалу; формування професійної ідентифікації, поваги до професії соціального працівника; накопичення досвіду щодо виконання професійних обов’язків, виховання почуття персональної відповідальності за результат супроводу; ознайомлення та формування навичок щодо планування особистої діяльності та роботи з документацією під час соціального супроводу сімей, у яких перебувають діти під опікою. Основним результатом цієї практики є перехід майбутнього фахівця в позицію суб’єкта, який може зрозуміти й обґрунтувати всі можливості своєї професійної

самореалізації, висловлює мотиваційно-психологічну готовність як до саморозвитку, так і до практичної діяльності [6, с. 30-31].

Формування психологічної складової професійної готовності майбутнього соціального працівника до соціального супроводу сімей, у яких перебувають діти під опікою, відбувається як у процесі вивчення навчальних дисциплін, проходження практик, самостійної, індивідуальної та науково-пошукової роботи, так і в процесі волонтерської діяльності. У багатьох розвинутих країнах світу волонтерський рух є основою системи саморегуляції у суспільстві. Вважають, що саме залучення широких кіл громадськості до розв'язання суспільних проблем на волонтерських засадах може створити передумови для формування такої системи саморегуляції у суспільстві, коли проблеми, що виникають, можуть бути вирішені за рахунок внутрішнього потенціалу цього суспільства [1, с. 28-29]. Ефективність роботи волонтерів залежить від мотивації їх діяльності. Виявлено, що у студентів-волонтерів мотиви для добровільної соціальної роботи викликані не лише професійними інтересами щодо отримання конкретного досвіду означеного виду соціальної роботи, напрацювання навичок спілкування з дітьми, їх опікунами, іншими членами сімей, оточенням. Як показує досвід, під час волонтерської роботи у майбутніх соціальних працівників відбуваються формування і розвиток професійно значимих особистих якостей (фізіологічних, психологічних, соціальних, морально-мотиваційно-цільових), стереотипів поведінки, форм спілкування, необхідних для успішного здійснення соціального супроводу сімей, у яких перебувають діти під опікою, та цілковита або часткова втрата тих якостей і властивостей, що, як правило, перешкоджають ефективності професійної діяльності (відсутність аналітичних здібностей, неухважність, безініціативність та безвідповідальність, нездатність тривалий час займатися одноманітним виглядом діяльності тощо) [2, с. 14]. У роботі з сім'ями, у яких перебувають діти-сироти та діти, позбавлені батьківського піклування, волонтери реалізують такі програми, як: "Друзі по телефону", "Сторінки, які ожили", "Разом заради розвитку", "Сучасне розуміння життя та здорового способу життя" тощо.

На основі аналізу результатів низки наукових досліджень [3; 4; 5] та досвіду роботи, до критеріїв професійної готовності майбутніх соціальних працівників до соціального супроводу сім'ї відносимо: мотиваційно-ціннісний (особистісний), когнітивний (знаннєвий), емоційно-вольовий і поведінково-діяльнісний критерії.

Процес формування професійної готовності майбутніх фахівців до соціального супроводу сімей, у яких перебувають діти під опікою умовно розділений на п'ять етапів: мотиваційний (спрямований на ознайомлення студентів зі специфікою професійної діяльності у сфері опіки), рефлексивно-аналітичний (передбачає отримання рефлексивного досвіду, усвідомлення власних психологічних особливостей та можливостей їх застосування в процесі соціального супроводу, оцінювання студентом своїх сильних і слабких сторін, розвиток інтелектуальної, діагностичної, комунікаційної компетентності особистості майбутнього фахівця), оптимізаційний (отримання уявлень про особливості відносин дитини-сироти чи дитини, позбавленої батьківського піклування, з середовищем, можливості корекції поведінки дитини, її оточення, а також засвоєння знань про елементи профілактичної, корекційної та реабілітаційної роботи з означеною категорією дітей), діяльнісно-практичний (пов'язаний із подальшим розвитком професійних навичок майбутніх соціальних працівників, підготовкою їх до самостійної діяльності, подальшого самовиховання й самоосвіти) та творчий (творче входження в роль фахівця, становлення власної професійної позиції) [3; 4; 6].

Отже, проаналізувавши результати наукових досліджень та досвід роботи, висновковуємо, що професійна готовність майбутнього соціального працівника до соціального супроводу сімей, у яких перебувають діти під опікою є складним та багатогранним явищем, а формування професійної готовності – надзвичайно насиченим та творчим процесом. Складові цього процесу тісно пов'язані між собою та мають однаково важливе значення для кінцевого

результату – сформованої професійної готовності. Методичні основи формування професійної готовності майбутнього соціального працівника до соціального супроводу сімей, в яких перебувають діти під опікою, перебувають у постійному розвитку. У перспективі варто дослідити специфіку різних етапів професійної підготовки майбутнього соціального працівника до соціального супроводу сімей, в яких перебувають діти під опікою, а також особливості цієї підготовки до різних етапів соціального супроводу.

Список використаних джерел

1. Зверева І.Д. Соціальна робота: навчальний посібник / І.Д. Зверева, Безпалько О.В., Харченко С.Я. та ін.; [заг. ред. І.Д. Зверєвої та Г.М. Лактіонової]. – К. : Наук. світ, 2003. – 233 с.
2. Капська А.Й. Деякі теоретичні аспекти соціальної роботи / А.Й. Капська // Соціальна робота в Україні: теорія і практика. – 2004. – № 2. – С.5–14.
3. Микитенко Н.О. Формування змісту професійної підготовки соціальних працівників у системі вищої освіти: світові стандарти й українські реалії / Н.О. Микитенко // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2004. – №2. – С.153–167.
4. Олексюк Н.С. Професійна готовність соціального педагога як вагомий чинник ефективності його роботи з сім'єю, що опинилася в складних життєвих обставинах / Н.С. Олексюк // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія. – Зб. статей: Ялта: РВВ КГУ, 2013. – Вип.41. – Ч.4. – 448с. – С. 168–173.
5. Олексюк Н.С. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців під час навчання як наукова проблема / Н.С. Олексюк, С.М. Калаур// Актуальні проблеми вищої професійної освіти України : матеріали міжнародної науково-практичної конференції, м. Київ, 21-22 березня 2013 р. – Київ, НАУ, 2013. – 160 с. – С.47.
6. Шадриков В.П. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход / В.П. Шадриков // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 26–31.

The article states that social care is a social and historical phenomenon of care, which protects the rights, meets the needs and interests of children deprived of parental care because of the various social causes, it is manifested in the replacement of natural educators of a child and provide a set of practical activities of guardians under the conditions close to family relationships, or a specially organized society institutions of various types. An important factor of the effectiveness of social care is the willingness of specialist in social work to his professional duties, including the organization of social support of the families with the children under the guardianship. Professional readiness of a future social worker is the person's education, his physical health, cultural identity, and the formation and development qualities necessary for successful professional activity. Of the professional readiness of the expert. There are two interrelated sides qualities: potential and situational readiness. We have identified the components of professional readiness: theoretical component (knowledge), practical component (skills), psychological component (features, properties). The theoretical component of professional readiness of a social worker is provided by the academic disciplines, independent, individual work and scientific researches; the practical component is formed through practical classes and social practice while; the psychological component is desired. The process of forming the professional readiness of future specialists in this type of social work is divided into five stages: motivational, reflexive and analytical, optimizing, active, practical and creative. It is revealed that methodical bases of formation of professional readiness of future social workers to social support of the families with the children under the guardianship are in their constant development. The next research should deal with the specifics of the various stages of social workers professional readiness to social support, as with the well as features of this training at different stages of social support.

Key words: social worker, family, children, guardianship, professional readiness, formation, methodological foundations.

УДК 37:371.11+37.041

Воронова Світлана

Voronova Svitlana

САМООСВІТА КЕРІВНИКА ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ: РЕАЛІЇ ЧАСУ

SELF-EDUCATION OF SECONDARY EDUCATIONAL ESTABLISHMENT DIRECTOR: REALIA OF TIME

У статті обґрунтовано необхідність самоосвіти керівника навчального закладу. Встановлено, що від професіоналізму керівника залежить успішний розвиток навчального закладу, його конкурентоспроможність на ринку освітніх послуг і авторитет. Визначено основні завдання, принципи організації та функції самоосвіти керівника. За допомогою методу "метаплан" досліджено сучасний стан системи самоосвіти керівника ЗНЗ та вироблено рекомендації щодо її удосконалення. Встановлено основні мотиватори керівника до самоосвіти. Розроблено експериментальні моделі самоосвіти керівника ЗНЗ з метою уніфікації його самоосвітньої діяльності.

Ключові слова: *неперервна освіта, керівник загальноосвітнього навчального закладу, курси підвищення кваліфікації, самоосвіта, система самоосвіти, мотивація, модель самоосвіти, метаплан.*

Демократизація освітньої діяльності, автономія навчальних закладів, "Положення про атестацію педагогічних працівників" передбачають, що керівник загальноосвітнього навчального закладу (ЗНЗ) у своїй діяльності повинен використовувати знання і вміння з педагогіки, економіки, менеджменту, психології, соціології. Від професіоналізму керівника залежить успішний розвиток навчального закладу, його конкурентоспроможність на ринку освітніх послуг і авторитет. Професіоналізм керівника є запорукою працездатності педагогічного колективу, добробуту учнів, спокою батьків, задоволеності соціальних замовників. Зростає потреба в постійному професійному вдосконаленні керівника загальноосвітнього навчального закладу, яка реалізується шляхом його самоосвіти. Робота над собою сприяє розвитку інтересів, цінностей, запитів, потреб керівника ЗНЗ, забезпечує формування його особистості та спрямовує процес самовиховання. Тут потрібно враховувати суперечності між традиційною самоосвітньою діяльністю керівника ЗНЗ та сучасними вимогами суспільства до нього. Сучасний керівник ЗНЗ має бути готовим до постійного використання знань та здобутої інформації в умовах конкурентного середовища. Потрібен керівник-менеджер, здатний до професійної самоосвіти, самореалізації та саморозвитку професійної складової у сучасних реаліях трансформації української освіти.

Аналіз наукових джерел та практики розкриває різні напрями дослідження проблеми самоосвіти керівника ЗНЗ. Науковці вивчали сутність, структуру та зміст самоосвіти (М. Башкірова, Л. Боженко, О. Кочетов, П. Пшебильський, Є. Тонконога); психологічні основи самоосвіти (А. Громцева, Ю. Кулюткін, Л. Рувінський, Г. Сухобська); взаємозв'язок освіти та самоосвіти (О. Арет, О. Бодальов, О. Кочетов, В. Селівсенов); систему безперервної освіти керівників ЗНЗ (О. Галаган, Б. Гершунський, Л. Даниленко, В. Олійник); вдосконалення механізмів та технологій підвищення кваліфікації керівних кадрів загальноосвітніх навчальних закладів (В. Бондар, Л. Даниленко, М. Красовицький, С. Крисюк, В. Олійник); удосконалення фахової та управлінської майстерності керівників ЗНЗ (В. Бондар, В. Маслов); особистісні та професійні якості управлінців (Л. Васильченко, Р. Вдовиченко, А. Гаврилюк, Б. Карлоф, М. Лагунова, В. Маслов, Н. Нижник, Ф. Тейлор, А. Файоль, Н. Шмельов); стимулювання самоос-

віти фахівців у системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів (В. Бондар, Т. Браже, І. Жерносек, М. Красовицький, В. Маслов, М. Поташник, Н. Протасова, П. Худоминський [1; 2; 6; 8]). Проблема самоосвіти охоплює широкий спектр питань. Проте проблеми сучасної організації самоосвіти керівника ЗНЗ з урахуванням чинників, що впливають на її динаміку є мало розробленими, потребують комплексного вивчення та створення якісно нової моделі, яка б відповідала новим соціальним, освітнім, культурно-просвітницьким тенденціям.

Метою статті є обґрунтування сучасних вимог динаміки самоосвіти керівника ЗНЗ та створення експериментальної моделі його самоосвітньої діяльності.

Сучасне управління школою, за ствердженням Ю. Конаржевського, є проблемно-функціональним, системоутворювальним стрижнем якого є ідея взаємообумовленого розвитку особистості вчителя, учня, взаємин між ними, професійної та життєвої компетентності всіх учасників навчально-виховного процесу [5, с. 52]. Якість реалізації цієї ідеї залежить від глибини педагогічного й управлінського мислення керівника ЗНЗ, рівня його професійно-управлінської підготовленості, управлінського досвіду, вміння формувати майбутню модель розвитку закладу та процес управління ним. Це обумовлює необхідність керівника ЗНЗ у постійному підвищенні педагогічної та управлінської майстерності шляхом самоосвіти.

У нормативно-правових документах визначено, що педагогічні та науково-педагогічні працівники зобов'язані постійно підвищувати професійний рівень, педагогічну майстерність, загальну культуру [3]. Підготовка педагогічних і науково-педагогічних працівників, їх професійне самовдосконалення визначається як важлива умова модернізації освіти [7]. Призначенню працівників на посади керівників загальноосвітніх навчальних закладів має передувати їх атестація, яка передбачає вивчення та оцінку професійної діяльності керівних кадрів [10]. Самоосвіта є основою безперервної освіти, яка об'єднує вищу й післядипломну освіту, підвищення кваліфікації керівників ЗНЗ у курсовий та міжкурсний періоди. Різні підходи до визначення поняття "самоосвіти" дозволяють розглядати її як: форму отримання та поглиблення знань (Г. Бичкова, С. Лебедев); процес розвитку інтелектуальних якостей та розумових здібностей (О. Кочетов); процес самостійного оволодіння цілісною системою знань і умінь, поглядів і переконань (М. Касьяненко); вид пізнавальної діяльності (І. Гончаров, Н. Косенко, П. Пшебильський); засіб саморозвитку творчої особистості, керування її розумовою діяльністю (Л. Рувінський). Загалом під самоосвітою розуміється здійснювана людиною пізнавальна діяльність, яка відбувається добровільно, управляється самою людиною і необхідна для вдосконалення її якостей або придбання нових навичок.

Основними завданнями самоосвіти керівника ЗНЗ виступають: удосконалення теоретичних знань, професійної компетентності керівника; оволодіння новими формами, методами, прийомами управління закладом освіти; вивчення та впровадження в управлінську практику передового педагогічного досвіду, новітніх досягнень педагогічної та психологічної наук, нових педагогічних технологій; розвиток в навчальному закладі інноваційних процесів. У зв'язку з цим організація самоосвіти керівників ЗНЗ ґрунтується на принципах: систематичності та послідовності; зв'язку самоосвіти з практичною діяльністю керівника; взаємозв'язку наукових і методичних знань у самоосвітній підготовці; комплексного вивчення психолого-педагогічних і науково-методичних проблем; відповідності змісту самоосвіти рівню підготовки керівника, його інтересам і нахилам.

Система самоосвіти керівника ЗНЗ передбачає поточне і перспективне планування; підбір раціональних форм та засобів засвоєння і збереження інформації; оволодіння методикою аналізу і способами узагальнення свого та колективного досвіду; поступове освоєння методології та методів дослідницької діяльності. Вона виконує низку функцій, які взаємодіють і доповнюють одна одну, а саме: адаптивну (дає змогу керівнику постійно пристосовуватися до мінливого світу, нових умов професійної та управлінської діяльності), компенсаторну

та інформаційну (реалізуються в процесі здобуття професійних знань, умінь, навичок, у розширенні кругозору, засвоєнні нової інформації, самостійному накопиченні знань), розвивальну (формування здатності до активної й компетентної участі в перетворенні себе, своєї педагогічної та управлінської діяльності, безперервне збагачення творчого потенціалу) [4; 9].

Як свідчить досвід, самоосвіта керівника ЗНЗ стимулюється з боку інститутів післядипломної педагогічної освіти. Одеський обласний інститут удосконалення вчителів (ООІУВ) проводить роботу з підвищення самоосвіти керівників ЗНЗ, що спрямована на вдосконалення управлінської (особливості управлінської праці, здатність управляти собою, створення колективу однодумців, самостійне забезпечення своєї самоосвіти), правознавчої, психолого-педагогічної (орієнтована на вчителів, учнів і батьків); поведінкової (імідж, стиль управління, спілкування, мистецтво впливу, лідерські якості); методичної (педагогічні технології, форми, методи і прийоми управління та навчання); гуманітарної та інформаційно-комп'ютерної діяльності.

Велика роль у процесі самоосвіти керівників ЗНЗ відводиться мотивації. Опитування керівників ЗНЗ на базі Одеського обласного інституту вдосконалення вчителів (55 осіб) показало, що самоосвіта для них є об'єктивною потребою і мотивується такими чинниками: зміни в суспільстві; бажання творчості, інтерес, конкуренція, громадська думка, бажання здійснювати управління школою професійно, реалізація особистої потреби у навчанні та саморозвитку, кар'єрне зростання, матеріальне стимулювання. Мотивацію керівників ЗНЗ, також, підвищують відсутність конфліктів, атмосфера поваги, гордості за професію, підтримка та стимулювання ініціативи. Іноді для бажання керівника ЗНЗ займатися самоосвітою достатньо одного мотиву, який і спонукає його до активності.

Формами самоосвіти керівників виступають: робота з цифровими та електронними бібліотеками, інформаційно-пошуковими системами Internet (Google, Rambler, Meta-Ukraine, Yahoo, Lycos, AltaVista, Infoseek, WAIS та ін.), електронними посібниками, бібліографічними та реферативними базами даних (EBSCO, "BlackwellScience", "Springer", Scopus, ProQuestDigitalDissertations); участь у тренінгах, конференціях, науково-практичних семінарах; консультації спеціалістів з практичної психології, профільних кафедр ООІУВ; творче застосування передового педагогічного досвіду, упровадження креативних розробок; ведення власної картотеки з обраної проблематики; робота з банком діагностичних і корекційно-розвивальних програм в районних (міських) методичних кабінетах (центрах).

Сучасний керівник ЗНЗ має бути готовим до професійної діяльності з урахуванням теорії змін та її наслідків. Зауважимо, що не можна оволодіти цими вміннями та навичками відразу, поглиблення їх може відбуватися впродовж досить тривалого відрізка часу, при чергуванні періодів навчання і практичної діяльності.

Викладачі курсів підвищення кваліфікації керівників ЗНЗ на базі ООІУВ розглядають структуру самоосвіти керівника як сукупність таких складових: самоаналіз та самооцінка (уміння аналізувати та оцінювати свої можливості); самооблік (урахування наявних знань, умінь, якостей); самовизначення (уміння обрати своє місце в житті, суспільстві, уміння усвідомлювати свої інтереси); самоорганізація (уміння знайти джерело пізнання, адекватне своїм можливостям, обрати форми самоосвіти, планувати, організувати робоче місце й діяльність); самореалізація (реалізація особистістю своїх можливостей); самокритичність (уміння критично оцінювати переваги та недоліки власної роботи); саморозвиток (результат самоосвіти).

Одним із прикладів проведення самоаналізу особистої самоосвіти керівникам ЗНЗ пропонується метод "метаплан". Він використовується як модель комунікації, у якій розробляються думки, загальне розуміння та завдання, рекомендації та програми дій для концентрації на проблемі та її можливих рішеннях.

Наведемо приклад варіанту метаплану "Самоосвіта керівника ЗНЗ", що проводився з керівниками загальноосвітніх навчальних закладів (35 осіб) в ООІУВ.

Як є?	Як має бути?
<ul style="list-style-type: none"> – Спрощений підхід до самоосвіти; – відсутність мотивації до самоосвіти; – небажання змінюватись; – не прищеплені навички до самостійного навчання; – домінуюча роль керівника ЗНЗ; – надмірна монологічність; – неволодіння технологіями, що дозволяють створити єдиний управлінський та педагогічний простір в ЗНЗ; – несприймання всього нового (закритість до нової інформації); – стереотипність мислення; – нездатність до рефлексії. 	<ul style="list-style-type: none"> – Самоосвіта – умова досягнення професіоналізму; – сформована система освіти керівника ЗНЗ впродовж життя; – керівник ЗНЗ готовий до змін; – керівник ЗНЗ готовий до вирішення нових управлінських завдань; – керівник ЗНЗ готовий до самоосвіти; – висока мотивація до самоосвіти; – стимулювання розумових процесів; – знання різноманітних управлінських та педагогічних технологій і методик педагогічної діагностики; – керівник ЗНЗ готовий до постійного самооцінювання та рефлексії; – вміє приймати ефективні управлінські рішення.

Чому не так?

- Відсутня мотивація керівника ЗНЗ до самоосвіти;
- керівник ЗНЗ не готовий змінюватися;
- керівник ЗНЗ психологічно не готовий до процесу самоосвіти;
- недостатня матеріальна база ЗНЗ;
- відсутність стимулювання керівника ЗНЗ до самоосвіти;
- відсутність ініціативи;
- відсутня єдина програма професійного розвитку керівника ЗНЗ.

Що залежить від нас?

- Вивчення спеціальної науково-педагогічної літератури;
- відвідування семінарів, тренінгів, конференцій, лекцій з менеджменту;
- мотивування себе до управлінського та професійного зростання;
- вибір джерел, форм самоосвіти;
- оволодіння способами самопізнання та самоаналізу управлінського та педагогічного досвіду;
- відкритість до змін;
- розвиток здатності до рефлексії;
- складання програми професійного розвитку.

Що не залежить від нас?

- Створення єдиного інформаційно-освітнього порталу з самоосвіти з боку Міністерства освіти і науки України, який включає: віртуальні бібліотеки, інформаційні бази даних, віртуальні дискусійні клуби, консультаційні центри, каталоги освітніх курсів для різних типів навчальних закладів та різних категорій користувачів;
- фінансування закладів освіти та заохочення їх у створенні єдиного освітнього простору для самоосвіти педагогічних працівників.

За підсумками роботи над метапланом керівниками ЗНЗ було підготовлено рекомендації щодо організації власної самоосвіти:

1. Скласти індивідуальний план розвитку.
2. Оволодіти сучасними технологіями менеджменту й маркетингу освіти.
3. Розширити знання і вміння щодо управління школою як соціальною системою.
4. Професійно оволодіти сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями.
5. Збирати передові наукові ідеї, аналізувати найактуальніші педагогічні проблеми в галузі управління ЗНЗ.
6. Вивчати передовий управлінський досвід.
7. Забезпечити зв'язок самоосвіти з практичною діяльністю.
8. Забезпечити систематичність і послідовність форм самоосвіти, безперервний характер роботи над собою, постійне ускладнення її змісту.
9. Комплексний підхід до добору тематики питань з самоосвіти.

10. Відкритість і об'єктивність самооцінки результатів самоосвіти в педагогічному колективі ЗНЗ.
11. Завершеність самоосвіти на кожному її етапі (участь у контрольних заходах).
12. Розуміння керівником ЗНЗ цінності неперервної освіти, адекватна самооцінка та усвідомлення її необхідності.

Модернізація освітнього процесу вимагає розробки універсальних вимог до самоосвіти керівника ЗНЗ. З метою вироблення єдиних вимог до самоосвіти керівника ЗНЗ, слухачам курсів підвищення кваліфікації було запропоновано розробити експериментальні моделі самоосвіти. Розглянемо варіанти розроблених моделей (див. рис. 1; 2; 3).



Рис. 1. Структура самоосвіти керівника ЗНЗ

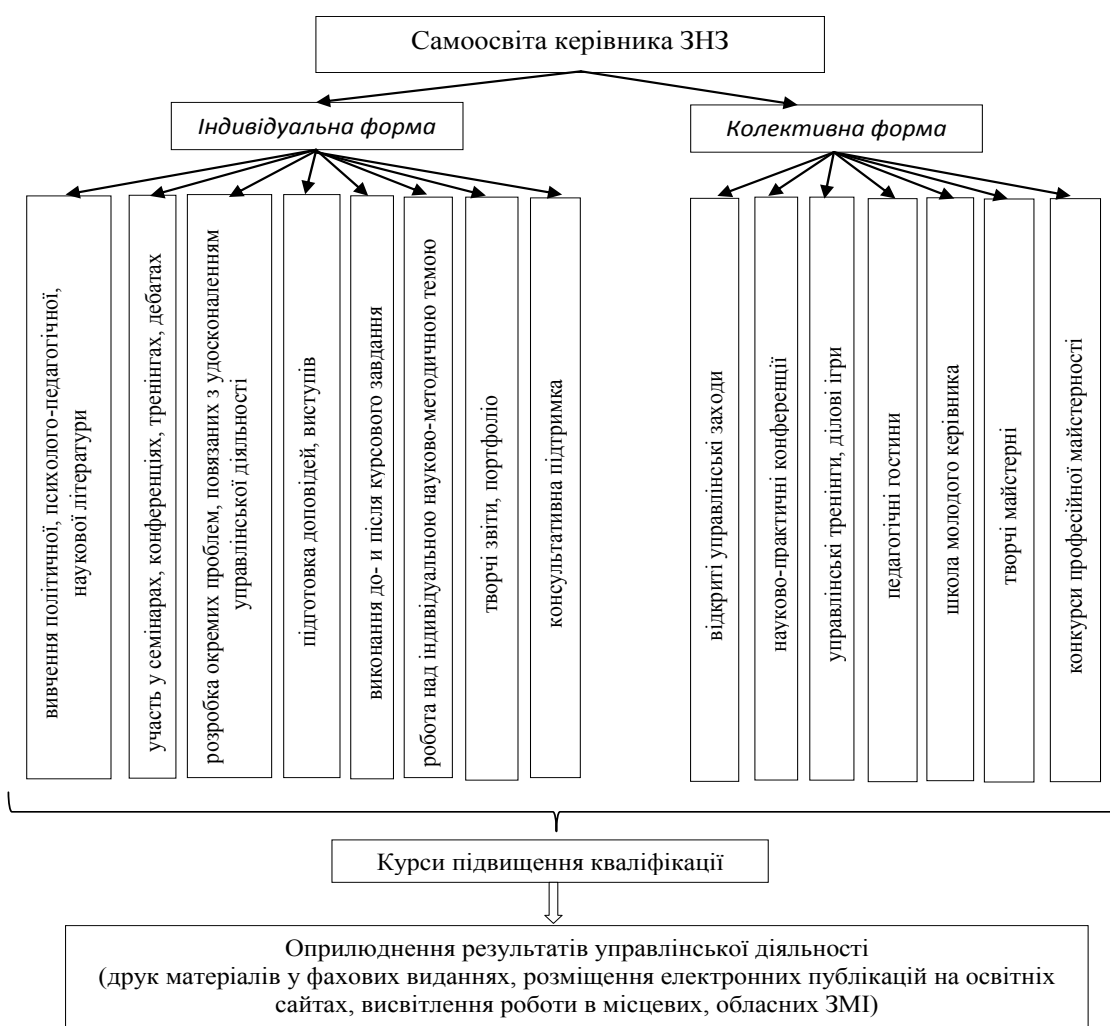


Рис. 2. Модель самоосвіти керівника ЗНЗ

Рівень	Напрямок	Зміст
V рівень	Прогнозування саморозвитку	<ul style="list-style-type: none"> – самоаналіз; – визначення цілей; – розробка стратегій; – самоменеджмент
IV рівень	Удосконалення професійної діяльності	<ul style="list-style-type: none"> – усвідомлення, систематизація, узагальнення вивченого; – експериментальне використання отриманих результатів; – аналіз нововведень; – корекція діяльності
III рівень	Поглиблення професійної компетентності	<ul style="list-style-type: none"> – загально-культурна галузь; – психолого-педагогічна галузь; – управлінська галузь; – соціально-економічна галузь
II рівень	Засвоєння (удосконалення) основ професійної діяльності	<ul style="list-style-type: none"> – управління процесом навчання та виховання: – психологія управління; – основи менеджменту та маркетингу; – наукова організація праці; – інформаційно-комп'ютерні технології управління; – інноваційна діяльність; – риторика
I рівень	Засвоєння (узагальнення) загальнотеоретичних знань в галузі управління, самоаналіз	<ul style="list-style-type: none"> – зміст основ управління педагогічними системами; – самодіагностика ділових якостей; – розвиток управлінських здібностей

Рис. 3. Модель самоосвіти керівника ЗНЗ

Проаналізувавши зміст наведених моделей самоосвіти керівника ЗНЗ слід зазначити, що в процесі самоосвіти повинна реалізуватись потреба керівника до власного розвитку й саморозвитку; до володіння способами самопізнання й самоаналізу педагогічного досвіду (розуміння позитивних і негативних моментів власної професійної діяльності, визнання власної недосконалості, відкритість для змін, здатність до рефлексії, готовність до теоретичного навчання, оволодіння діагностикою та самодіагностикою). Програма професійного саморозвитку керівника повинна містити у собі можливість науково-дослідницької діяльності.

Отже, сучасні вимоги до керівника загальноосвітнього навчального закладу на перше місце ставлять систематичну самостійну роботу з розвитку професійної та управлінської компетентності, поглиблення його теоретичних знань та практичних умінь. Самоосвіта керівника ЗНЗ є безперервний, особливим чином організований процес розвитку та збагачення сукупної культури керівника на основі сформованих в нього освітніх потреб. Для створення мотивації керівника до самоосвітньої діяльності використовуються різні засоби управлінського впливу, які складають специфічну систему чинників. Самоосвіта дає ефективні результати у тому випадку, коли вона здійснюється цілеспрямовано, рівномірно й систематично.

Список використаних джерел

1. Браже Т.Г. Развитие творческого потенциала учителя / Т.Г. Браже // Сов. педагогика. – 1989. – № 8. – С. 89-94.

2. Даниленко Л.І. Післядипломна педагогічна освіта в умовах інноваційних змін / Л.І. Даниленко // Післядипломна освіта в Україні. – 2007. – № 2. – С. 21-23
3. Закон України “Про освіту” від 23 травня 1991 року, № 1060-ХІІ [Електронний ресурс] // Відомості Верховної Ради УРСР (ВВР), 1991, № 34, ст. 451. – Режим доступу :
4. Коджаспирова Г.М. Словарь по педагогике / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М. : ИКЦ “Март”, 2005. – 448 с.
5. Конаржевский Ю. Л. О некоторых проблемах управления школой / Ю.Л. Конаржевский // Сов. педагогика. – 1985. – № 2. – С. 50-53.
6. Маслов В.І. Моделювання у теоретичній і практичній діяльності в педагогіці / В.І. Маслов // Післядипломна освіта в Україні. – 2008. – № 1. – С. 3-9.
7. Національна доктрина розвитку освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>
8. Протасова Н. Г. Післядипломна освіта педагогів: зміст, структура, тенденції розвитку / Н.Г. Протасова. – К., 1998. – 176 с.
9. Самоосвіта педагога як умова підвищення його професійної компетентності : [метод. рек.] / уклад. І.Я. Жорова, Т.О. Кузьмич, Л.М. Назаренко. – Херсон : РІПО, 2012. – 48 с.
10. Типове положення про атестацію педагогічних працівників [Електронний ресурс] // Наказ МОН України від 06.10.2010 року № 930. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z1255-10/page>

The article substantiates the necessity of self-education of secondary educational establishment director. It is emphasized that modern director of secondary educational establishment should be ready for active independent knowledge deployment as well as obtaining the information in the current social and pedagogical context. The article states that self-education promotes the growth of interest, values, requirements and needs of secondary educational establishment director. It also preserves person's individuality and governs his/her self-improvement process.

The author proves that successful development of educational institution, its educational market competitiveness and image depends on the director's competence. This article reviews the scientific and pedagogical literature as well as practice results, which suggest different approaches to solving self-education problems of secondary educational establishment director.

The article presents the definition of the term “self-education”, which provides human cognitive activity that is voluntary, managed by person and is necessary for his/her qualities improvement or skill acquisition. The article states that self-education system of secondary educational establishment director provides current and advanced planning; choosing best methods and means of information adoption and storage; mastering the analysis procedure and methods of his/her and collective best practices; gradual acquisition of exploratory activity methods.

The main objectives, framework for the establishment and operation of director's self-education are revealed in this article. The use of “metaschedule” in actual self-education system of the director of second educational establishment is characterized and the recommendations for its improvement are made. The article presents the basic motivators for director's self-education study: social change; desire for creative work, interest, competition, public opinion, desire for making professional school running, implementation of personal educational and self-development needs, career growth, and financial incentives. Experimental self-education models of secondary educational establishment director are elaborated in order to unify his/her self-education activity.

Key words: continuous education, director of secondary educational establishment, qualification upgrading courses, self-education, self-education system, motivation, self-education model, metaschedule.

УДК 378.147.091.31 – 051

Горбатюк Оксана
Horbatiuk Oksana**ПРОБЛЕМИ ІМПЛЕМЕНТАЦІЇ ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ В ПРАКТИКУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ****PROBLEMS OF IMPLEMENTATION OF LEARNER FOCUSED APPROACH IN FUTURE TEACHERS' TRAINING PRACTICE**

У статті досліджуються проблеми управління в забезпеченні компетентнісного та світоглядного становлення майбутніх учителів на основі принципів особистісно орієнтованого навчання. Вивчаються проблеми професійної ідентифікації студентів. Приділяється увага креативній моделі викладацької діяльності при впровадженні особистісних підходів у підготовці педагогічних кадрів.

Ключові слова: особистісно орієнтований підхід, професійна ідентичність, інформаційно-освітнє середовище, професійна підготовка, особистість.

Одними з найважливіших завдань щодо поліпшення якості навчання та виховання нового покоління громадян України головним є необхідність формування системи й обсягу знань, умінь, навичок творчої діяльності, інших якостей особистості вчителя на різних освітніх та кваліфікаційних рівнях. Ефективність виконання поставлених завдань залежить від якості професійно-педагогічної підготовки сучасного вчителя, його бажання працювати в умовах дії парадигми особистісно орієнтованого навчання, зокрема, від уміння проектувати й моделювати свою діяльність та інших.

На нашу думку, серед головних двигунів актуалізації дослідження особистісних підходів до підготовки викладачів є головним чином три замовника. Суспільство ставить перед вищою школою нові завдання, пов'язані з виробленням педагогічної стратегії в умовах масової комп'ютеризації та інформатизації усіх сфер життя. Зазначені чинники спонукають розвинені країни світу здійснювати активний пошук нової парадигми реформування освіти, моделей і освітніх технологій, орієнтованих на інтереси і розвиток особистості. В свою чергу, ринок праці наполегливо вимагає творчих працівників і не в останню чергу це стосується й освітнього сектору, які підготовлені для самостійної діяльності в навчально-виховних закладах різного типу та незалежно від форм власності (державної чи приватної). У зв'язку з цим на державному рівні постає актуальна проблема створення умов для творчої, високопродуктивної праці, більшої самостійності та ініціативи майбутнього фахівця.

Третім, і найголовнішим замовником нових підходів у сучасній вищій педагогічній школі є особистість з її індивідуальною самоідентифікацією, власним баченням своєї професійної ідентичності та освітнього середовища з яким вона бажає взаємодіяти в ході власного професійного навчання.

Саме тому в цих умовах науковці розробляють такі моделі навчально-виховного процесу, що допомагають утвердити якісно нові взаємини між його учасниками. Ці взаємини спрямовані на гуманізацію та активізацію навчально-пізнавальної діяльності суб'єктив-учасників освітнього процесу, забезпечувати інтенсивне оволодіння ними необхідного комплексу знань, умінь і навичок, а також гармонійний розвиток особистості майбутнього фахівця, сприяти адаптації його до нових умов життя.

Розробка методологічних та теоретичних основ компетентнісної освіти на основі особистісно орієнтованої моделі освіти заснована на фундаментальних теоретичних

досліджень іноземних учених А. Маслоу, К. Роджерса, В. Франкла, І.Якиманської. Значна частина досліджень виконана з орієнтацією на особливості підготовки фахівця за конкретними спеціалізаціями.

Існує кілька напрямів: розкриття “парадигмальної формули” сучасного гуманістичного підходу – М. Викуліна, І. Зязюн, С. Подмазін, А. Маслоу; забезпечення сприятливих умов формування людини як унікальної особистості: Б. Ананьєв, Г. Балл, І. Бех, О. Кононенко, Н. Тюхненко, В. Сухомлинський; визначення психолого-педагогічних вимог до реалізації особистісного підходу в навчанні: Т. Буякас, В. Давидов, О. Пехота, Л. Проколієнко; розробка форм особистісно-орієнтованого підходу до навчання – В. Андреев, О. Барабанщиков, Л. Деркач, І. Зимня, І. Садова, М. Феденко; забезпечення умов особистісно-орієнтованого навчання та виховання: Е. Боднарєвська, В. Рибалка, В. Суриков, І. Якиманська та ін.

Мета статті – розглянути теоретичні засади проблеми впровадження особистісного підходу в сучасних психолого-педагогічних дослідженнях у контексті дослідження особистісно орієнтованої підготовки майбутніх учителів.

Вид діяльності, який обирає людина, часто в різних формах супроводжує її впродовж усього життя та є матеріальною формою об’єктивного відображення особистості, невід’ємною частиною його суспільного буття [10, с. 283]. Тому в сучасних умовах особливо актуалізується значення раціонального професійного самовизначення різних категорій населення.

Як зазначає в своїй роботі І. Беха, сутність особистісно орієнтованого підходу до навчання полягає в тому, щоб: визначити життєвий досвід кожного студента, рівень інтелекту, пізнавальні здібності, інтереси, якісні характеристики, які спочатку треба розкрити, а потім узгодити зі змістом освіти; формувати позитивну мотивацію до пізнавальної діяльності, самопізнання, самореалізації та самовдосконалення в межах соціокультурних і моральних цінностей [2].

Класична педагогічна підготовка майбутнього вчителя у сучасних вищих закладах освіти повинна забезпечувати психолого-педагогічну, методичну та практичну підготовку майбутніх педагогів. Це значить, що завдання педагогіки вищої школи – спрямувати спеціаліста у завтрашній день. Актуальним у розвитку педагогічної технології вузу є засвоєння закономірності психологічної науки щодо “центральної миті співробітництва”. Л.С. Виготський з цього приводу зауважив, що “у співдружності, під керівництвом, з чиею-небудь допомогою особистість завжди може зробити більше і розв’язати складніші завдання, ніж самостійно” [4, с. 230].

Не менш важливим аспектом дослідження проблеми підготовки майбутніх учителів у вузі є проблема формування професійної ідентичності майбутнього педагога в нових умовах ринкової системи в освіті.

Безвідносно до різноманітності наукових поглядів, на наш погляд, особистісно орієнтоване виховання, перш за все, характеризується зверненням на особистість, її духовний світ. У цьому аспекті важливо звернутися до філософії екзистенціалізму, яка поруч із особистісно орієнтованим вихованням дає змогу розглядати цей процес як такий, що не веде до знеособлення людини, що є дуже актуальним у наш час, де по мірі посилення ролі машин людина сама себе готова розглядати, як функцію машини, а не як особистість, губить свою індивідуальність [6, с. 78-80]. Отже, одними з найскладніших завдань особистісно орієнтованого виховання вбачаємо створення умов для розвитку особистості і твого проявлення його індивідуальності.

Це стосується і вибору старшокласниками професії вчителя, в першу чергу вчителя початкових класів. Адже професійно-педагогічна діяльність учителя початкових класів має специфіку, яка полягає в забезпеченні ним навчання дітей з усіх предметів гуманітарного і природничо-математичного циклів, у здійсненні широкої урочної, позакласної та позашкільної виховної роботи. Професіограма вчителя початкових класів відбиває значний обсяг інтегративних складових його педагогічної діяльності, що поєднує функції вчителів-предметників і класного керівника і, отже, ставить настійну вимогу формування в нього сукупності педагогічних умінь. Від першого вчителя, який покликаний упродовж чотирьох

років здійснювати пізнавальну і виховну суб'єктну взаємодію з молодшими школярами, їх батьками, колегами, громадськістю, залежить фізичне і духовне здоров'я дитини, формування особистості, здатної до співпраці, гармонійно-позитивного ставлення до соціуму, самовираження і творчості.

У зв'язку з новими соціально-економічними відносинами в суспільстві цілі та задачі вищої освіти зазнали змін на всіх рівнях від середньої загальноосвітньої до вищої професійної школи. Переорієнтація цілей викликала інтенсифікацію пошуку нових підходів до освіти як у дидактичних задачах, так і в педагогічних технологіях. Цей пошук відомий як інноваційний рух у галузі освіти. Але змінюється не лише система, а й цілі освіти. Відповідно до цього розглянемо сучасні цілі освіти на різних рівнях. Так сучасна загальна середня освіта виступає пріоритетною сферою накопичення знань та формування вмінь, створення максимально сприятливих умов для виявлення та розвитку творчих здібностей кожного громадянина, виховання в ньому працелюбності та високих моральних принципів:

- у навчально-професійній освіті це – підготовка кваліфікованих фахівців (робітників, службовців) з усіх основних напрямів суспільно корисної діяльності на базі основної загальної освіти;
- у середньо професійній освіті – підготовка спеціалістів середньої ланки, задоволення потреб особистості в поглибленні та розширенні освіти на базі основної середньої (повної) загальної чи навчально-професійної освіти;
- у вищій освіті – підготовка та перепідготовка спеціалістів відповідного рівня, задоволення потреб особистості з поглиблення та розширення освіти на базі середньої (повної) загальної або середньої професійної освіти [4, с. 12].

Особистісний підхід та професійна ідентифікація є одними із фундаментальних компонентів і механізмів розвитку самосвідомості, який опосередковується соціокультурними та історичними обставинами життя, індивідуальним життєвим шляхом людини, тобто чинниками, які тепер постійно змінюються. Відзначаючись високою динамічністю, люди, потрапляючи в нові соціально-економічні умови, змушені адаптуватись до них, надаючи відповідного змісту і спрямування усім проявам своєї соціальної активності.

Почуття ідентичності, на думку Т.Буякас, повинно стати фактом свідомості, тобто повинно бути осмисленою якісною характеристикою викладача.

Набуття цього почуття стане умовою, базовим підґрунтям формування внутрішньої єдності ціннісно-смиислового простору суб'єкта та цілісного "Я-образу" [1, с. 222]. У такому випадку ціннісно-смишлова сфера стане тим мотиваційним ядром, тією вищою організаційною інстанцією, з якої буде витікати вся свідома регуляція діяльності суб'єкта, а система самосвідомості – тим зворотнім зв'язком, який дозволить побачити наслідки цієї регуляції, щоб вчасно внести відповідні зміни.

Важливим моментом педагогу не можна обмежуватися вивченням студентів тільки з одного боку шляхом констатування зовнішніх фактів. Слід вивчати його ще й з погляду прояву його внутрішніх особливостей і можливостей, оскільки кожна особистість є неповторною індивідуальністю з притаманними тільки їй особливими ознаками. Разом з тим, суть поняття індивідуальності з погляду І. Різницького характеризується як неповторністю кожної людини, так і тим, що кожна людина – це окремий цілісний світ, відносно самостійна форма буття, у рамках якого отримує змогу вільно і всебічно виявляти свої здібності і дарування, активно самостверджуватися [6, с. 147-148].

Ставлення до себе як до суб'єкта професійної діяльності є найзмістовнішою характеристикою професійного самовизначення. Наскільки збігається "Я-образ" особистості з образом професіонала, можна робити висновок щодо рівня професійного самовизначення, про його точність і довершеність, який проявляється в тому, що майбутній педагог:

- усвідомлює наявність у собі здібностей до педагогічної діяльності та сприймає це як важливу свою характеристику, індивідуальну відмінність, якою слід скористатися, налагоджуючи самостійне життя;

- визнає в собі достатньо стійкий інтерес до роботи з дітьми, до можливості професійного керівництва розвитком особистості інших людей;
- виявляє позитивну установку на соціальну роль учителя, на загальнокультурне і спеціальне значення психолого-педагогічної освіти.

Зазначене детермінує необхідність оволодіння кожним майбутнім педагогом, учителем початкових класів педагогічною майстерністю. Розглядаючи її як один із чинників системи професійної підготовки, стверджуємо, що педагогічна майстерність – це процес і результат творчої і професійної діяльності, інтегративний показник особистісно – діяльнісної сутності майбутнього вчителя [6]. І тільки у випадку внутрішньої єдності особистості спеціаліста його діяльність становитиме могутній потік творчості, де не буде нічого зайвого, мінучого, зумовленого тимчасовими обставинами [1, с. 223].

Застосування педагогічних технологій у вузі передбачає застосування таких методів, організаційних форм професійної підготовки майбутнього вчителя, які б сприяли як найповнішому формуванню професійної ідентичності, результатом якої стане педагогічна творчість, оскільки справжня цінність особистості починає вимірюватись її творчим внеском у суспільний розвиток [6, с. 179]. Основою оцінки творчої діяльності викладача вузу є його конкретна діяльність. З точки зору педагогічної технології її становлять мотиви, потреби, інтереси. Центральна ланка психологічного механізму творчості включає здатність до самостійних дій, ініціативу особистості.

Отже, навчання особистості – це не просто процес засвоєння знань, це спільна діяльність студента та викладача, у ході якої майбутній фахівець виступає як суб'єкт діяльності, спрямованої на розвиток творчих здібностей, оволодіння знаннями на основі внутрішньої потреби.

Серед першочергових завдань сучасного вузу є забезпечення умов для ефективної підготовки майбутнього спеціаліста як суб'єкта навчально-пізнавальної діяльності, зацікавленого у постійному самовдосконаленні, та з іншого боку – креативному та "гнучкому" підході в подачі навчальних матеріалів з боку практикуючого викладача. Брати участь у навчальному процесі як суб'єкт студент зможе в тому випадку, коли буде здатний самостійно знаходити шляхи вирішення конкретних дидактичних завдань і виявляти нетрадиційне, творче мислення, вміло добирати оригінальні рішення спільно з викладачем.

Отже, головним завданнями особистісно орієнтованого виховання є:

- 1) розвинути індивідуальні пізнавальні здібності кожного вихованця максимально виявити, ініціювати, використати індивідуальний досвід особистості;
- 2) допомогти особистості пізнати себе, самовизначитися та самореалізуватися;
- 3) сформувати в людини культуру життєдіяльності, яка дає можливість продуктивно будувати своє повсякденне життя, правильно визначати його напрямки [8, с. 181-188].

Ураховуючи сучасні умови становлення та розвитку ринкових відносин в усіх сферах суспільного життя нашої держави, викладачі педагогічних вузів повинні підготувати студентів вміти адаптуватися до ринкових відносин і в системі освіти. В цьому випадку професійне самовизначення необхідно розглядати як важливий соціальний процес, що забезпечує відтворення робочої сили, який має вигляд динамічної рівності, одна частина якої відображає стан ринку праці, друга – професійні наміри, мотиви і орієнтири людей, що вирішили працювати в тій чи іншій професійній сфері. Обидві частини рівності знаходяться у постійному русі, тому що змінюються попит і пропозиція на ринку праці і незалежно від цього змінюється кількісна характеристика трудових ресурсів [10, с. 284].

Разом з тим, розглянуті аспекти формування та імплементації особистісних підходів далеко не вичерпують вирішення означеної проблеми. Перспективними напрямками її дослідження є вивчення особливостей використання потенціалу наукової та виховної роботи

вищої школи у формуванні професійної ідентичності майбутнього педагога та вивчення специфіки її формування в процесі підготовки майбутніх учителів усіх рівнів.

Список використаних джерел

1. Атаманчук П.С. Інноваційні технології управління навчанням фізики / П.С. Атаманчук. – Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний педагогічний університет, інформаційно-видавничий відділ, 1999. – 174 с.
2. Бех І.Д. Особистісно-зорієнтоване виховання : науково-методичний посібник / Іван Дмитрович Бех. – К., 1998. – 204 с.
3. Бондаревская Е.В. Смысл и стратегия личностно-ориентированного воспитания / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 2001. – № 1. – С. 17-25.
4. Буюкас Т.М. О проблемах становления чувства самоидентичности у студентов-психологов // Идентичность: Хрестоматия / Сост. Л.Б. Шнейдер. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института, 2003. – 272 с.
5. Викулина М.А. Личностно-ориентированный подход в педагогике: теоретическое обоснование и пути реализации: Учеб. пособ. / М.А. Викулина. – Н. Новгород: Изд-во НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2004. – 296 с.
6. Компетентнісний підхід в освіті: теоретичні засади і практика реалізації: матеріали методол. семінару 3 квіт. 2014 р., м.Київ: [у 2 ч.]. Ч.2 / Нац. акад. пед. наук України; [редкол.: В.Г. Кремень (голова), В.І. Луговий (заст.голови), О.І. Ляшенко (заст. голови) та ін.] – К. : Ін-т обдарованої дитини НАПН України, 2014 – 292 с.
7. Овчинникова М.В. Особистісний підхід як методологічна основа дослідження особистісно орієнтованої підготовки майбутніх вчителів математики до науково-дослідницької діяльності / М.В. Овчинникова // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Педагогіка і психологія. – 2012. – Вип. 37(2). – С. 264-272.
8. Педагогічні технології у неперервній педагогічній освіті: Монографія / За ред. С.О. Сисоевої. – Київ: Віпол, 2001. – 502 с.
9. Садова І. Особистісно орієнтований підхід до професійної підготовки сучасного вчителя в умовах модернізації кредитно-модульної системи навчання / І. Садова // Молодь і ринок. – 2014. – № 8. – С. 41-45.
10. Тюхтенко Н.А. Актуалізація соціальної спрямованості державного впливу на формування системи професійного самовизначення особистості / Н.А. Тюхтенко // Соціальна робота в Україні і за рубежом: психолого-педагогічні, правові, соціологічні, медичні аспекти (Збірник наукових статей). – Ужгород: Вид-во “Мистецька лінія”, 2002. – 328 с.

The article considers the problems of management in providing competence and world-view formation of future teachers on the basis of learner focused principles in education. The problems of student professional identification are studied. The article focuses on creative model of teaching activity in application of learner focused approaches in teachers' training.

One of the most important tasks concerning the improvement of education and upbringing quality of the new generation of the Ukrainian citizens is necessity in forming the system and extent of knowledge, abilities and skills in creative activity, other features of teacher personality on different educational and qualification levels. The efficiency of fulfilling the set tasks depends on the quality of professional pedagogical training of the present-day teachers, their desire to work under the influence of the learner focused education paradigm, in particular, on their ability to project and to model their own activity and the others'.

This is the reason why scientists work out such models of educational process that help to establish the relationships of the new quality between their participants. These relationships must be directed to humanization and activation of educational and cognitive activity of the educational process participants, provide their intensive mastering of the system of knowledge, abilities and skills as well as harmonious development of personality of the future specialists, encourage their adaptation to the new life conditions.

The development of methodological and theoretical foundations of competence education on the basis of the learner focused educational model is based upon the fundamental theoretical investigations of foreign

scholars A. Maslow, K. Rogers, V. Frankl, I. Yakimanskaya. The considerable part of the investigations is carried out with orientation on the peculiarities of training specialists in particular spheres.

Taking into consideration the conditions of establishing and developing market relations in all spheres of society life in our country, the teachers of the pedagogical higher educational institutions have to prepare students for the ability to adapt themselves to market relations in the education system. In this case professional self-determination should be regarded as an important social process that guarantees the reproduction of the workforce that looks as dynamic equality, one part of which reflects the state of labour market, another – professional intentions, motifs, orientations of those who decided to work in either professional sphere.

Key words: learner focused approach, vocational identities, educational environment, professional training efficiency, personality.

УДК 37.013.77.(477) “197” :7.091.31

Дічек Наталія

Dichek Nataliya

ДОРОБОК УКРАЇНСЬКИХ ПСИХОЛОГІВ У ГАЛУЗІ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ ШКІЛЬНОГО НАВЧАННЯ (КІНЕЦЬ 1970-х – 1980-ті РОКИ)

CONTRIBUTION OF UKRAINIAN PSYCHOLOGISTS TO THE SPHERE OF SCHOOLING INDIVIDUALIZATION (THE END OF THE 1970s-1980s)

У контексті висвітлення впровадження індивідуалізації в шкільний навчально-виховний процес у статті розкрито малодосліджений аспект – здійснений наприкінці 1970-х – 1980-ті роки внесок у цей процес українських психологів. Окреслено провідні напрями, методи й результати досліджень у галузі педагогічної психології, психології особистості, соціальної психології, що стосувалися індивідуалізації навчання через вивчення творчого потенціалу учнів, їхніх інтересів і здібностей, врахування мотивів навчальної діяльності, міжособистісних стосунків, виявлення і розвиток обдарованості і творчого мислення. Аналіз психолого-педагогічних доробків українських науковців засвідчив розширення спектру їхніх досліджень у напрямі забезпечення реалізації індивідуалізованих потреб і мотивів навчання школярів, що доводить поступове формування у цей час підґрунтя для встановлення парадигми особистісно орієнтованої освіти.

Ключові слова: творче мислення, самооцінка і самостійність школяра, особистісний підхід, мотиви і цінності, технічна творчість.

Згідно з логікою проблемно-хронологічного підходу, проаналізуємо надбання українських психологів, які досліджували питання диференціації й індивідуалізації навчально-виховного процесу, нагромаджені з кінця 1970-х – протягом 1980-х років [1]. Актуальність вивчення зазначеного питання вмотивовується кількома причинами. З одного боку – його фактичною недослідженістю, що засвідчив історіографічний аналіз джерел. Водночас у ці роки визрівало і поступово виявлялося усвідомлення і вченими, і вчителями необхідності переорієнтації роботи школи в рідше педагогіки співробітництва, у напрямі особистісно орієнтованого підходу до учня. З другого боку – сьогоденною значимістю подальшого розвитку й поглиблення потенціалу особистісно орієнтованого підходу до школярів, в основі якого лежать індивідуалізація й диференціація навчання і виховання. Серед сучасних розробників різних аспектів дитино-

центрованих засад діяльності сучасної української школи – І. Бех, Т. Вожегова, І. Дичківська, Г. Коберник, С. Максименко, С. Подмазін, В. Рибалка, О. Савченко, П. Сікорський, А. Самодрин та ін. Водночас важливо з'ясувати й нагромаджене у минулому науково-дослідне знання, яке стало значною мірою не лише підґрунтям сучасних студій з вивчення особистості школяра у сув'язі психофізіологічних і соціальних чинників її розвитку на тлі навчальної діяльності, а й сприяло розвитку педагогічної практики відповідно до одержаних психологією теоретичних і практичних результатів.

Мета статті – висвітлити напрями досліджень у галузі індивідуалізації шкільного навчання, оприлюднених українськими психологами наприкінці 1970-х – 1980-ті роки, для встановлення їх значення у поліпшенні роботи загальноосвітньої школи.

Наголосимо, що, відповідно до мети, обмежуємо сферу свого наукового пошуку відображенням результатів лише тих досліджень, які спрямовувалися на вивчення процесів навчання і виховання школярів, тобто виконаних у предметному полі педагогічної психології. Але мусимо визнати, що до нашого розгляду частково увійшли й здобутки з галузі загальної психології, зокрема питання психології особистості, а також соціальної психології, певні студії з якої були дотичні до аспектів індивідуалізації навчально-виховного процесу в школі. Оскільки деякі дослідження здійснювалися на межі кількох галузей психології, суттєвим для нас було значення одержаних результатів для реалізації індивідуального підходу до школярів.

Які ж питання досліджували українські вчені у розглядуваний час? Перш ніж дати відповідь, окреслимо проблеми, що визнавалися актуальними на загальнонауковому міжнародному рівні у той період розвитку психології. Як стверджує український психолог В.Войтко, у матеріалах XXII-го Міжнародного конгресу з наукової психології (Лейпциг, 1980 р.) до найбільш актуальних питань, на які мала відповісти тогочасна психологія, відносили політичну діяльність, оптимізацію кадрового потенціалу, ефективне використання трудових ресурсів і вільного часу, вивчення способу життя і стилю мислення окремих людей і певних соціальних груп. Активно обговорювалися також проблеми систематичного навчання дітей 6-річного віку та формування особистості людини [6, с. 3].

Додамо, що у зв'язку з поновленням в СРСР у 1960-ті роки соціально-психологічних досліджень (після тривалих політичних гонінь на них у 1930-ті роки, й наприкінці 1940-х – на початку 1950-х років [22]) у наступні десятиліття спостерігалася їх актуалізація і активне розгортання [8]. У другій половині 1960-х років й серед українських психологів почав зростати науковий інтерес до студій у цій галузі, зокрема до вивчення міжособистісного спілкування в процесі навчання і виховання школярів, “суб'єктивно-об'єктивних відносин” [6, с. 13] у навчальних колективах. У цьому контексті варто згадати про дослідження професора В.Войтка, який з колегами з Науково-дослідного інституту психології УРСР (далі – НДІ психології або Інститут) з середини 1970-х років теоретично й експериментально розробляли досить новаторський для радянської психології особистісно-рольовий принцип побудови навчально-виховного процесу в школі [6, с. 3]. Цей принцип по суті був модифікацією принципу індивідуалізації, а різниця між ними за тлумаченням автора полягала у визнанні “особливого значення суб'єкту у тій системі суспільних діяльностей, в яку він був включений безпосередньо, тобто – [визнанні – прим. Н.Д.] його соціальної ролі” [7, с. 71]. За такого підходу вочевидь підносились значимість і цінність особистості в умовах тогочасного пріоритету колективного начала у житті суспільства.

На думку розробників особистісно-рольового підходу, яким передбачалася організація *спільної* діяльності вчителя й учнів, така співпраця відкривала останнім простір для розвитку їхньої творчої ініціативи [7, с. 72]. У школах м. Києва, Житомирської, Дніпропетровської областей експериментувалося передавання деяких функцій педагога учням (наприклад, у навчальній роботі – оцінювання знань і навчальних досягнень, рецензування, різноманітне локальне помічництво, у виховній – участь у самоврядуванні, здійснення шефської роботи і відповідальність за неї тощо) [7]. Експериментальний досвід набувався нелегко, супроводжувався певним спротивом з боку вчительського колективу, але давав і позитивні

результати [7, с. 72]. У наведених фактах можна простежити спорідненість наукових ідей з практикою педагогіки співробітництва, що набула поширення у 1980-ті роки.

Загалом з 1970-х років відбувалося посилення у діяльності українських психологів розроблення теоретичних напрямів досліджень, про що свідчать проаналізовані публікації [15]. Нагадаємо, що у 1950-1960-х роках їхні зусилля спрямовувалися переважно на дослідження локальних прикладних питань психології учіння, засвоєння учнями знань, їх міцності [16].

Отже, відповідно до встановленого на той час поділу [23, с. 4] психолого-педагогічних досліджень на теоретико-аналітичні, покликані накреслювати перспективні лінії розвитку школи і разом з тим визначати шляхи вдосконалення експериментального вивчення навчально-виховного процесу, та експериментальні, на основі яких встановлювали закономірності навчальної діяльності, особливості і потенціал виховних впливів, систематизуємо й свій аналіз результатів роботи українських учених.

Звернемося до типових прикладів експериментальних психолого-педагогічних студій, пов'язаних з поглибленням знання про особистість учня. Так, пов'язуючи активізацію й ефективність процесу навчання з усвідомленням школярем сильних і слабких сторін своєї особистості, тобто з самооцінкою навчальних здібностей, В. Мунтян обґрунтував можливість формувати в старшокласників адекватну самооцінку [21, с. 61]. Дослідник задіяв констатувальний і формувальний експерименти. Під час проведення другого учням експериментальних класів прочитали низку спеціально підготовлених лекцій, а потім з молоддю провели індивідуальні бесіди, спрямовані на формування адекватної самооцінки. Вважаємо, що фактично В.Мунтян виконував функції шкільного психолога. За результатами експерименту вчителі школи, де його проводили, констатували активізацію у школярів самопізнавальних процесів [там само]. А сформульовані дослідником висновки щодо психолого-педагогічних передумов формування у старшокласників адекватної самооцінки навчальних здібностей дали підстави для розроблення науково обґрунтованих методичних рекомендацій, які могли бути впроваджені у педагогічну практику з "метою психолого-педагогічної корекції самооцінки старшими учнями навчальних здібностей" [там само, с. 64]. Очевидним є спрямоване на забезпечення індивідуалізованого підходу до учнів значення таких порад.

Схожій проблемі – "вивченню особливостей розвитку самостійності 9-10-річних школярів і з'ясування ролі різних вимог учителя до організації їхньої навчальної діяльності" [9, с. 75] присвятила експериментальне дослідження М. Дідора. Беручи за основу положення, що самостійність є "інтегральною психологічною характеристикою дитини <...> і властивістю особистості, що характеризується стійким рівнем активності" [там само], дослідниця у констатувальній частині експерименту (вивчалися 68 учнів 2-3-х класів) з'ясувала залежність самостійності від віку учня та змісту виконуваної роботи, а також вияви самостійності на різних етапах навчальної діяльності. На основі результатів формувального експерименту автор здійснила психологічний аналіз вивченого й обґрунтувала методичні рекомендації щодо успішного формування самостійності молодших школярів [там само, с. 76]. Окрім встановлення незначного рівня залежності сформованості самостійності від змісту виконуваної школярами діяльності та віку, М. Дідора визначила 3 рівні такої сформованості (високий, середній і низький) і причини недостатньої активності у навчальній діяльності, до яких віднесла "невміння долати труднощі, відсутність належної впевненості й не вміння оцінювати процес своєї діяльності на її різних етапах" [там само, с. 80]. Продовживши у наступних роках експериментальне спостереження за виявами самостійної активності учнів, дослідниця обґрунтувала висновок, що "поведінка й дії молодших школярів у процесі навчально-виховної роботи в школі значною мірою визначаються їх особистісними якостями, сформованими у дошкільному віці", і що між самостійністю і якістю виконання завдання в 1-му класі існує тісніший зв'язок, ніж у 3-му класі [10, с. 17-18]. Вдалися до досить широкого аналітичного опису цих двох експериментальних досліджень, аби висвітлити типовий рівень та методологічний інструментарій подібних студій. Далі обмежуватимемося лише аналізом результатів здійснених досліджень.

У сфері розроблення теоретико-методологічних проблем тогочасної української педагогічної та вікової психології, то, як наголошував вже тоді відомий вчений, нині – академік С. Максименко, “відсутність загально визнаної конструктивної теорії психологічного розвитку” [17, с. 26], призводила до переважання “створення великих описів умоглядного характеру”. Науковець стверджував, що на той час “найперспективнішим емпіричним методом дослідження у віковій і педагогічній психології був формувальний експеримент, який дає можливість визначати механізм психологічного розвитку завдяки активному формуванню окремих рис і якостей особистості дитини і водночас підійти до вивчення цілісної особистості” [там само, с. 23]. С. Максименко обґрунтовував положення, що у результаті застосування генетико-моделювального методу в експериментальних дослідженнях з конструювання шкільних програм (1960-1970-ті роки – прим. Н.Д.) “уперше було пов’язано в єдиний органічний вузол педагогічну і вікову психологію, доведено, що виховання, навчання і розвиток неправо-мірно протиставляти” [там само]. Разом з тим автор не відкидав доцільності використання й емпіричного методу зрізів [там само, с. 24]. Все ж, на нашу думку, найістотнішим висновком Сергія Дмитровича було твердження про надважливість розроблення теоретичних методів дослідження, оскільки в сфері педагогічної і вікової психології “в галузі теоретичного пізнання спостерігається відставання” [там само, с. 24]. Тому він закликав у побудові теорії психологічного розвитку застосовувати метод моделювання як метод формалізації теорії, але у сув’язі з традиційними експериментальними методами.

У дусі використання загальнонаукової категорії “модель” для опису психічних явищ український психолог Г. Балл розробляв проблему співвідношення потреб, мотивів і цінностей особистості [1, с. 24], що дало йому підстави обґрунтувати розгляд мотиву діяльності суб’єкта як “існуючої у його психіці специфічної цільової моделі такого потрібного йому стану, досягнення чи підтримання якого становить стійку суб’єктивну цінність” [там само, с. 31]. До теоретичних доробків відносимо й розроблення його колегою з НДІ психології В. Татенком, на основі досліджень вітчизняних і зарубіжних психологів, уніфікованої психологічної структури (логічної послідовності) етапів навчальної діяльності учня для “забезпечення належної системи психолого-педагогічних механізмів формувального впливу” [25, с. 36].

Окреслити ключові напрями досліджень у галузі індивідуалізації шкільного навчання, оприлюднені українськими психологами у досліджуваній період, можна, звернувшись, наприклад, до аналізу тематики публікацій провідного українського фахового видання – науково-методичного збірника “Психологія”. Додатковим аргументом для цього стане також думка відомого українського психолога І. Синиці, який стверджував, що “збірник відображав рівень розвитку психологічної науки, її методологію, тематику досліджень, їх практичне значення” [16, с. 9].

Отже, у розглядуваний період на вивчення різних аспектів індивідуалізації шкільного навчання безпосередньо були зорієнтовані дослідження із загальної, педагогічної і вікової психології, причому акцент поступово почали робити саме на *особистісний вимір* навчання і виховання. У цьому контексті варто згадати дослідження проблеми досягнення органічного взаємозв’язку нормативного (соціальні норми) і творчого компоненту у діяльності вчителя й учнів як передумови підвищення результативності навчальної діяльності [2], яким займався Г. Балл. Наголосимо, що вперше на сторінках збірника “Психологія” саме він у співавторстві з Л. Тарановим написали про особистісний підхід у визначенні цілей виховання і навчання (№32, 1989). У статті автори тлумачили особистісний підхід як “стимулювання вільного всебічного розвитку індивіда” на засадах злиття “принципів гуманізму, вільного розвитку, з одного боку, і колективізму, роботи для загального добра, з другого” [3, с. 8]. І хоча основу їхніх міркувань становили положення марксизму-ленінізму, гуманістичне спрямування вважаємо очевидним. Науковці настійно акцентували увагу на важливості уникати згубного для виховання формалізму, аби особистісно орієнтовані освітні ідеї не лише проголошувалися, а й утілювалися в реальній роботі, спрямованій на досягнення суспільно значущих цілей. Розкриваючи цілі виховання як цілі формування особистості, автори виділяли (спираючись на концепцію розвитку видатного українського психолога Г. Костюка) у “кожній цілісній якості особистості,

що має реально виявитися в діяльності, два аспекти: мотиваційний й інструментальний” [там само, с. 10], причому в останньому розрізняли змістовий і операційний компоненти.

На наш погляд, дуже слушним і таким, що свідчило про нові, індивідуалізовані тенденції у психолого-педагогічних роздумах, було висловлене у статті положення про важливість враховування інтуїції педагога, “значення якої зростає в складних індивідуальних випадках”, а також у керівництві діяльністю, що сягає творчого рівня [3, с. 11].

У руслі ж основного напрямку досліджень тогочасної педагогічної психології – аналізу шляхів і засобів оптимізації навчального процесу, який домінував протягом 1950-1970-х років [13-15], українські науковці зверталися до вивчення психологічних детермінант навчальної діяльності, таких як потреби і мотиви учіння (Н. Литвинова, А. Коваленко, №32,1989; М. Алексеева, №25,1985; Н. Пророк, №31,1988), пізнавальні інтереси школярів (А. Фурман, №33,1989), аналізували психічні стани як чинник ефективності навчальної діяльності старшокласників (Т. Кириленко, №29, 1987) та роль самоконтролю у їхній навчальній діяльності (В. Захарова, 1984), розробляли методики діагностики рівня сформованості навчальної діяльності (Ю. Швалб, Ю. Рождественський, №31, 1988).

З урахуванням здобутих розмаїтих теоретичних напрацювань у галузі педагогічної психології й ефективного досвіду вчителів-новаторів у розглядуваний період робилися спроби переосмислити проблеми психології навчання відповідно до потреб змінюваної соціальної ситуації, а саме здійснити перегляд суті міжособистісної взаємодії вчителя та учня, обґрунтувати назрілі зміни у функціях педагога, а також враховувати у навчально-виховних ситуаціях вплив школярів один на одного [18, с. 4]. Так С. Максименко з групою співробітників лабораторії психології навчання НДІ психології на основі експерименту з формування в школярів узагальнених способів розв’язування практичних задач розробляли у середніх школах м. Києва (№№ 21, 180, 183, 201) методологічні аспекти індивідуалізації процесу навчання [там само, с. 6]. Основна увага приділялася конструюванню змісту навчальних предметів (математика, природознавство, рідна мова та література), точніше – розробленню “системи навчальних задач, що розглядається як психологічна організація матеріалу з метою забезпечення певної структури навчальної діяльності, а конкретні особливості системи задач характеризують спосіб цієї організації” [там само, с. 7]. Паралельно розв’язувалися завдання встановити найоптимальнішу структуру педагогічної діяльності, що сприяла б ефективному формуванню навчальної діяльності школярів, а також розробити психолого-педагогічні основи взаємодії вчителя і учня у процесі навчання [там само, с. 9-10].

Важливим внеском у психологію навчання стала й книжка Г. Балла “Теорія навчальних задач. Психолого-педагогічний аспект” (1990), у якій було розкрито “задачний підхід” до побудови процесу навчання, використання якісних і кількісних характеристик задач для оцінки навчальних досягнень і розумового розвитку учнів [4].

Для психолого-педагогічних досліджень 1980-х років характерною була активізація і розширення спектру звернень (розпочатих ще на початку 1970-х років [15]) до вивчення професійного самовизначення учнів у процесі трудового навчання (у школі, у навчально-виробничих комбінатах – НВК) як варіанту забезпечення розкриття індивідуальних нахилів і можливостей школярів, і отже сприяння їхній життєвій самореалізації. Вивчалися психолого-педагогічні умови підготовки учнів до праці у сфері матеріального виробництва, розвиток творчих здібностей підростаючої особистості у труді (численні праці В. Моляка, В. Рибалки, М. Смульсона), особливості мислення школярів у процесі розв’язування конструктивно-технічних задач (О. Проскура, 1982; Т. Третяк, №26, 1986), психологічні умови корекції вибору учнями профілю трудового навчання у НВК (П. Перепелиця, №26, 1986), професійне самовизначення старшокласників у процесі трудового навчання (Р. Пономарьова, №26, 1986; №33,1989). Серед питань психології професійної орієнтації, яких торкалися дослідники у той період, назвемо формування мотивів трудової діяльності старшокласників (М. Савчин, №28, 1987), формування особистості підлітка у процесі профконсультаційної роботи в школі (Б. Федоришин, Р. Міттельман, №26, 1986; №28, 1987), визначення шляхів оптимізації профорієнтаційної роботи з учнями 5-6-х класів та розроблення профорієнтаційних психограм (О. Яцишин, 1983; №28, 1987).

Свідченням поступової переорієнтації освіти на задоволення потреб учня у розглядуваний час можна вважати вивчення творчого потенціалу особистості, зокрема технічної творчості школярів. Розробленням цього питання успішно займався нині відомий вчений, академік В. Моляко та його колеги з лабораторії психології праці українського НДІ психології. Він розробив психологічну теорію творчості (творчість за В. Моляко – це “автоінноваційна система” [20, с. 6]) й авторську діагностично-тренінгову систему КАРУС для виявлення обдарованості і розвитку творчого мислення. У 1987 р. науковець оприлюднив програму роботи з обдарованими дітьми і молоддю, яку у 2001 р. було покладено в основу Указів Президента України “Про програми роботи з обдарованою молоддю на 2001-2005 рр.” і “Про програми роботи з обдарованою молоддю на 2006-2011 рр.” [19]. Підготовку учнівської молоді до творчості В. Моляко розумів як “поєднання “зовнішнього” виховного впливу з самовихованням, самовдосконаленням, самостійністю особистості” [20, с. 4] і обґрунтував доцільність розроблення і широкого застосування спеціальних творчих програм.

Окремий напрям досліджень, виконуваних на перетині психології особистості, соціальної психології, у 1980-х роках становило вивчення так званих важких дітей, зокрема психологічних умов виховної роботи з важкими підлітками (С. Яковенко, 1983) й позиції важковиховуваного у сім’ї (О. Антонова, 1983); психологічний аналіз типів важковиховуваних підлітків (Н. Максимова, 1983) й особливостей спрямованості їхньої важковиховуваності (В.Маценко, 1984) та сфери її психологічного вияву (Х. Копистянська, №25, 1985). Психологічні умови оптимізації виховної роботи вчителя з підлітками-акцентуантами вивчав Т.Титаренко (№28, 1987), формування критичного ставлення до себе важковиховуваних підлітків – Н. Максимова (№29, 1987), особливості сприймання важковиховуваними підлітками педагогічних впливів – Л. Гаврищак, Н. Максимова (№32, 1989), психологічні умови попередження відхилень у статевій поведінці підлітків – Т. Гурлева (№32, 1989).

Близькими за своєю суттю до питань індивідуалізації шкільного освітнього середовища вважаємо також дослідження українських психологів з соціальної психології. Це – типологізація видів групової діяльності (Є. Маргуліс, 1980); механізми міжособистісних взаємин у різновікових групах (М. Попов, 1983); особливості оцінювання підлітками свого становища в класному колективі (Л. Пилипенко, 1980); особливості спілкування в колективі старшокласників (Є. Василевська, №27, 1986).

У сенсі індивідуалізації педагогічних впливів промовистою вважаємо появу у №23 збірника “Психологія” (1984) розділу “Шкільна психодіагностика”, де розглядалися тести короткочасного запам’ятання (В. Георгієвська), досвід діагностики відставання розвитку словникового запасу у молодших школярів (О. Пенькова) та відставання їх у навчанні математики (В. Гапонов). Близькою до особистісно орієнтованої тематики досліджень вважаємо також результати вивчення типових та індивідуальних особливостей розвитку критичного мислення в юнацькому віці (С. Король, 1986). Додамо, що наприкінці 1980-х років на сторінка збірника вже друкувалися дослідження психологічних особливостей використання комп’ютерних ігор у навчальному процесі (Є. Маргуліс, Е. Івахненко, О. Стрижак, №28, 1987), у позакласній роботі з молодшими школярами (О. Бондарчук, №33, 1989), що пов’язувалося з вивченням мотивації до навчальної діяльності.

Стверджуємо, що з середини 1980-х років у проблематиці досліджень українських психологів пріоритетними стають методологічні, теоретичні й прикладні аспекти формування всебічно і гармонійно розвиненої особистості. Це відповідало тогочасним керівним “історичним рішенням партійних з’їздів” у галузі освіти. І хоча вказівки влади були все ще головними у визначенні напрямів наукових досліджень навчально-виховного процесу, у тематиці й змісті психолого-педагогічних студій відображалось й визріле у надрах науки спрямування на формування не усередненої, знеособлено-ідеальної “гармонійної особистості”, а на реалізацію особистісно орієнтованих завдань творчого розвитку дітей у процесі навчання, на розв’язання проблем важковиховуваності, на подолання формалізму у цілях і підходах до складних процесів творення

особистості. Висвітлення й аналіз психолого-педагогічних доробків науковців свідчить про розширення спектру їхніх досліджень у вимірі міжособистісних відносин школярів, забезпечення здійснення індивідуалізованих потреб і мотивів навчання.

Питання психології учіння в дослідженнях українських учених у розглядувані роки відійшли дещо на другий план, і значною мірою порушувалися у контексті трудового навчання. Ще з кінця 1970-х років проблематика психології трудової діяльності та профорієнтації стала домінуючою, що пояснювалося суспільно-економічним станом СРСР у період посилення стагнаційних процесів, коли виникла гостра потреба формувати в учнівської молоді мотиви вибору робітничих професій й орієнтувати її на діяльність у сфері матеріального виробництва, насамперед – сільськогосподарського. Проте на кінець 1980-х років частка досліджень з психології трудового навчання і профорієнтації поступово дуже зменшилася, залишивши для подальшого розроблення не тимчасові, а актуальні й донині питання індивідуалізації навчання через технічну творчість, виявлення обдарованості і розвитку творчого мислення.

Список використаних джерел

1. Балл Г.О. До питання про засоби опису спонукальної функції психіки (про співвідношення потреб, мотивів і цінностей) / Г.О. Балл // Психологія: Респ. науково-методичний збірник. – Вип.23. – К.: Рад. школа, 1982. – С. 24-32.
2. Балл Г.О. Засвоєння соціальних норм і творча активність особистості / Г.О. Балл // Психологія: Респ. науково-методичний збірник. – Вип.29. – К.: Рад. школа, 1987. – С.13-21.
3. Балл Г.О. Особистісний підхід до визначення цілей виховання та шляхів їх досягнення / Г.О. Балл, Л.М. Таранов // Психологія: Респ. науково-методичний збірник. – Вип.32. – К.: Рад. школа, 1989. – С. 7-15.
4. Балл Г.А. Теория учебных задач. Психолого-педагогический аспект / Г.А. Балл. – М.: Педагогика, 1990. – 256 с.
5. Библиография кандидатских и докторских диссертаций по педагогике и психологии, защищенных в Украинской ССР /1966-1972/. – Вып. 1. – К., МП УССР, 1973. – 33 с.
6. Войтко В.І. Насущні проблеми розвитку психології в одинадцятій п'ятирічці / В.І. Войтко // Психологія: Респ. науково-методичний збірник. – Вип.21. – К.: Рад. школа, 1982. – С. 3-15.
7. Войтко В.І. Личностно-ролевой поход к построению учебно-воспитательного процесса / В.І. Войтко // Вопросы психологии. – 1981. – № 3. – С. 69-78.
8. Волков К.Н. Психологи о педагогических проблемах: книга для учителя / К.Н. Волков. – М.: "Просвещение", 1981. – 128 с.
9. Дідора М.І. Особливості самостійності молодших школярів в учбовій діяльності / М.І. Дідора // Психологія: Респ. науково-методичний збірник. – Вип.21. – К.: Рад. школа, 1982. – С. 74-81.
10. Дідора М.І. Психологічні особливості розвитку самостійності в молодших школярів / М.І. Дідора // Психологія: Респ. науково-методичний збірник. – Вип.28. – К.: Рад. школа, 1987. – С. 12-19.
11. Дічек Н.П. Внесок вітчизняної експериментальної педагогіки в обґрунтування необхідності індивідуалізації та диференціації навчально-виховного процесу (кінець XIX-1917 р.) // Диференційований підхід в історії української школи (кінець XIX-перша третина XX ст.): колективна монографія. – К.: Пед. думка, 2013. – С. 32-73.
12. Дічек Н.П. Психолого-педагогічні дослідження в УРСР у контексті індивідуалізації шкільного навчального процесу (1945- початок 1950-х років) / Н.П. Дічек // Рідна школа. – 2013. – №11. – С. 29-37.
13. Дічек Н.П. Внесок українських психологів у розвиток індивідуалізації навчання школярів (друга половина 50-х XX ст.) / Н.П. Дічек // Рідна школа. – 2014. – № 11. – С. 35-41.
14. Дічек Н.П. Питання здібностей школярів як галузь в українській педагогічній психології 1960-х років / Н.П. Дічек // Педагогіка і психологія. – 2014. – № 3. – С. 79-91.
15. Дічек Н.П. Дослідження українських психологів у галузі індивідуалізації шкільного навчально-виховного процесу (60-70- х рр. XX ст.) / Н.П. Дічек // Педагогіка і психологія. – 2014. – № 4. – С. 76-83.

16. “За круглим столом” : обговорення на тему “Психологічні аспекти навчання, виховання і освіти у розвинутому соціалістичному суспільстві” [відбулося на засіданні розширеної редколегії збірника “Психологія”, 11 листопада 1974 р.)] // Психологія: Респ. науково-методичний збірник. – Вип.14. – К. : В-во “Рад. школа”. 1975. – С. 3-34.
17. Максименко С.Д. Методологічні проблеми вікової та педагогічної психології / С.Д. Максименко // Психологія: Респ. науково-методичний збірник. – Вип.21. – К. : Рад. школа, 1982. – С.15-28.
18. Максименко С.Д. Методологічні аспекти психології навчання / С.Д. Максименко // Психологія: Респ. науково-методичний збірник. – Вип.31. – К. : Рад. школа, 1988. – С. 3-11.
19. Моляко Валентин Олексійович // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: inpsp.naps.gov.ua/read/319
20. Моляко В.О. Актуальні психологічні проблеми виховання в творчій діяльності / В.О. Моляко, Я. Главса // Психологія: Респ. науково-методичний збірник. – Вип.32. – К. : Рад. школа, 1989. – С. 3-7.
21. Мунтян В.Л. Психолого-педагогічні передумови формування адекватної самооцінки учбових здібностей у старшокласників / В.Л. Мунтян // Психологія: Респ. науково-методичний збірник. – Вип.21. – К. : Рад. школа, 1982. –С. 59-65.
22. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. История и теория психологи / А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. – Ростов-на-Дону: Изд-во “Феникс”, 1996. – 416 с.
23. Психологическая наука и педагогическая практика [НИИ психологии УССР]. – К. : Рад. школа, 1983. – 236 с.
24. Психологія: Респ. науково-методичний збірник. – Вип.19. – К. : В-во “Рад. школа”, 1980. – 156 с.
 - Вип.21, 1982. – 160 с.
 - Вип.22, 1983. – 144 с.
 - Вип.23, 1984. – 120 с.
 - Вип.24, 1985. – 119 с.
 - Вип.25, 1985. – 120 с.
 - Вип.26, 1986. – 118 с.
 - Вип.27, 1986. – 111 с.
 - Вип.28, 1987. – 120 с.
 - Вип.29, 1987. – 112 с.
 - Вип.30, 1988. – 119 с.
 - Вип.31, 1988. – 120 с.
 - Вип.32, 1989. – 111 с.
 - Вип.33, 1989. – 94 с.
25. Татенко В.А. Психолого-педагогічний аналіз структури учбової діяльності / В.А. Татенко // Психологія: Респ. науково-методичний збірник. – Вип.21. – К. : Рад. школа, 1982. – С. 28-38.

The article deals with the unexplored aspect – Ukrainian psychologists’ contribution to the process of implementation of the individualization in the school educational process in the end of 1970s till the 1980s. The author determines the main directions, methods and results of the researches in the field of pedagogical psychology, personality psychology, social psychology, relating to learning individualization through the study of pupils’ creative potential, their interests and abilities, study of motives of educational activity, interpersonal relationships, identification and development of talent and creative thinking. The most important Ukrainian psychologists’ researches in the field of schooling individualization also include the study of the features of pupils’ mental development and comprehension of educational material, the teenagers with a difficult character and behavioral deviation, the school environment as a kind of social phenomenon.

The analysis of Ukrainian scientists’ psychological publications shows the expansion of the spectrum of their researches in the direction of ensuring the implementation of individualized needs and motives of pupils learning, and proves the gradual formation of the base to establish a paradigm of personal oriented education at this time.

Key words: *creative thinking, pupil’s self-appraisal and independence, personal approach, motive and values, technical creativity.*

УДК 371.134:811(07)

Долинський Євген

Dolynskiy Yevhen

ДИДАКТИЧНІ ФУНКЦІЇ ІНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНО-ПРАКТИЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ БАКАЛАВРІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ ПЕРЕКЛАД

DIDACTIC FUNCTIONS OF INTERNET TECHNOLOGIES IN VOCATIONAL AND PRACTICAL TRAINING OF BACHELORS SPECIALIZING IN TRANSLATION

У статті аналізуються дидактичні функції Інтернет-технологій, що можуть бути використані для підготовки майбутніх перекладачів спеціальності переклад. Актуальність статті зумовлена сучасною потребою інформаційного суспільства в підготовці інформативно-компетентних фахівців, зокрема в галузі перекладу.

Ключові слова: Інтернет-сайти, дидактична функція, іноземна мова, студенти-бакалаври, майбутні перекладачі.

У 1981р. президент США Рональд Рейган сказав дуже важливу річ, що ступінь свободи нації визначається рівнем доступу до інформаційних ресурсів, сьогодні, через 34 роки ми можемо стверджувати, що ступінь освіченості нації визначається рівнем доступу її громадян до системи освіти. Сучасну освіту неможливо уявити без інформаційних технологій. Більшою чи меншою мірою відбувається інформатизація, комп'ютеризація процесу навчання.

Аналіз наукової літератури свідчить про постійний інтерес науковців до проблем професійної підготовки майбутніх перекладачів (В.І. Карабан, О.О. Мацюк, К.М. Скиба, О.О. Шупта, Л.М. Черноватий та ін.).

Ключовими питаннями інформатизації освіти, аналізом педагогічного потенціалу інформатизації навчального процесу займалися В.Ю. Биков, Ю.В. Горошко, М.І. Жалдак, М.П. Лапчик, Н.В. Морзе, С.А. Раков, Ю.С. Рамський, Є.М. Смирнової-Трибульської, Л.Є. Петухової та ін.

Загальні тенденції глобалізаційних процесів у системах масової комунікації та роль мережі Інтернет розкриті в працях В.В. Різуна, В.Ф. Іванова, О.К. Мелещенка [1].

Однак, вищезгадані дослідження не достатньо вичерпують питання наповнення й удосконалення змісту навчання майбутніх перекладачів французької мови, а тому воно потребує особливої уваги з боку сучасної педагогічної науки.

Мета статті полягає у визначенні дидактичних функцій Інтернет-технологій, що можуть використовуватися для інтенсифікації процесу навчання майбутніх перекладачів з французької мови.

На сьогодні практично не можливо уявити навчальний процес без використання інформаційних технологій і засобів навчання. Але, щоб доступ до інформаційно-комунікаційних ресурсів перетворився на оволодіння ними, студенти повинні здобути певні знання, уміння і навички для роботи з інформаційними технологіями, які б стали гарантом найповнішої реалізації здібностей особистості, підготовки майбутнього фахівця до життя у відкритому інформаційному суспільстві [5, с. 283].

Розглядаючи Інтернет-технології через призму вищенаведених тенденцій, визначимо їх дидактичні функції. **Дидактичні функції** – це прояв особливостей засобів навчання, що використовуються у навчально-виховному процесі з певною метою (призначення, роль та місце у навчальному процесі). Досвід застосування Інтернет-технологій у різних сферах

освіти показує, що вони дозволяють: організовувати різного роду спільні Інтернет-конференції; створювати мережі дистанційного навчання; оперативно обмінюватися інформацією; розвивати вміння знаходити інформацію із різноманітних джерел, обробляти, зберігати та передавати її за допомогою комп'ютерних технологій; створювати справжнє мовне середовище в умовах відоконференцій, чатів, електронного листування.

Інтернет може забезпечити різносторонню консультаційну допомогу, дозволяє здійснити принципово новий підхід до навчання та майбутніх перекладачів, що: базується на спілкуванні, зближенні, вільному обміні думками, інформацією учасників спільного проекту, на природному бажанні пізнати нове; стимулює оволодіння іноземними мовами; сприяє розвитку навичок користування комп'ютерною технікою та мережею Інтернет [6].

Студенти ХХІ століття повинні демонструвати своє розуміння ідей, фактів, концепцій, теорій, а не тільки запам'ятовувати їх. Для цього потрібно створювати відповідні умови як викладачам так і студентам [2, с. 58].

Сьогодні ситуація складається таким чином, що студенти вже не можуть вчитися ізольовано, обмежуючись традиційним соціумом: викладачі, друзі, родина. Інтернет технології відкривають нові можливості, студенти одержують доступ до найбагатших інформаційних ресурсів мережі, пошуку додаткової інформації [3, с. 364].

Викладач стає керівником, координатором, консультантом такого навчального процесу.

Інтернет є дієвим засобом набуття знань, залежно від виду діяльності існує можливість передавати, систематизувати та обробляти інформацію, а також здійснювати комунікацію.

У професійній діяльності викладача перекладу корисними будуть такі форми роботи із використанням мережі Інтернет [2]:

Заняття презентація. Активну роль на такому занятті виконує викладач. Основа практичної роботи – це вклад матеріалу, проілюстрований малюнками, простими та анімаційними схемами, анімаційними відеофільмами, об'єднаними разом за допомогою програми **PowerPoint**. До пошуку матеріалів можна залучати студентів. У ході заняття така презентація може демонструватися як за допомогою мультимедійного проектору, так і на комп'ютері.

Інтернет заняття може застосовуватися частково, як допоміжний засіб під час заняття, можуть організовуватися і повноцінні Інтернет заняття у комп'ютерних класах.

Переваги таких занять: структура заняття є пізнавальною; представлений матеріал можна використовувати як самостійний, наприклад на заняттях з країнознавства, елективних курсів; заняття можна роздрукувати та використовувати безкоштовно.

Практичне дослідження – це форма заняття, коли активну роль виконують студенти. Основна мета такого заняття: формування навичок пошуку інформації в Інтернеті, її аналіз структурування, підведення підсумків.

Тематичний проект – колективна робота студентів, наприклад, зі створення сайту, присвяченого певній темі чи об'єкту, що вивчається.

Електронна вікторина – організація змагальної діяльності студентів під час заняття, також і у час вільний від занять із використанням комп'ютерної техніки і технологій. Така форма роботи дозволяє мотивувати студентів на одержання розширених знань з предмету.

Електронне заняття – це самостійна робота студента із використанням готового електронного підручника.

Електронне тестування використовується для самоаналізу та самооцінки студентів. Для електронного тестування можна використовувати як готові електронні тести так і створювати власні.

Пошук та підбір теоретичного матеріалу – цей вид діяльності спрямований на збір інформації про певний об'єкт, ознайомлення з цією інформацією, її аналіз та узагальнення фактів, призначених для широкої аудиторії [2, с. 62].

Найкраще, на нашу думку, практичні навички володіння іноземною мовою здобуваються за допомогою Інтерактивних-технологій: інтерактивних сайтів, мультимедіа сайтів. Далі

наведемо приклади Інтернет-ресурсів, що можуть бути використані як студентами спеціальності переклад так і викладачами для оволодіння французькою мовою.

Прикладом інтерактивного сайту може слугувати сайт <http://www.bonjourdefrance.com/> на якому розміщені онлайн-уроки французької мови (рис. 1).

The screenshot shows the homepage of 'Bonjour de France'. At the top left is the logo with the Eiffel Tower. Navigation buttons for 'ACCUEIL' and 'RESSOURCES FLE' are visible. A search bar contains the text 'Google'. Below the navigation is a section titled 'Apprendre le français en Ligne' with a quote: 'Bonjour de France est un « cyber-magazine » éducatif gratuit contenant des exercices, des tests et des jeux pour apprendre le français ainsi que des fiches pédagogiques à l'attention des enseignants de français langue étrangère (FLE). À travers ses différentes pages, ce magazine se veut aussi un outil de promotion de la francophonie. De nouvelles rubriques interactives apparaîtront régulièrement afin que ce site soit pleinement un lieu de ressource et de partage.' Below this is a 'Cours et exercices de français gratuits' section with a 'CHOISISSEZ VOTRE CATÉGORIE' heading. The categories listed are: GRAMMAIRE FRANÇAISE, COMPRÉHENSION, VOCABULAIRE FRANÇAISE, JEUX POUR APPRENDRE LE FRANÇAIS, EXPRESSIONS IDIOMATIQUES, and CIVILISATION FRANÇAISE. On the right side, there is a social media widget for Facebook with 58,529 likes and a share count of 2541. Below it, there are statistics for 10.9K tweets, 1832 Pinterest pins, and 4989 email shares. At the bottom right, there is a 'Site compatible' section listing 'Ordinateur', 'Tablette', and 'Mobile'.

Рис. 1 Веб-сторінка Інтернет-сайту <http://www.bonjourdefrance.com/>

Навчання можна розпочинати з будь-якого рівня і теми. Від рівня A1 до C1 (<http://www.bonjourdefrance.com/exercices/contenu/la-politesse-avant-tout.html>). Уроки можуть подаватися у тестовій формі, де також визначається рівень володіння мовою. У кожній підтемі представлений граматичний матеріал <http://www.bonjourdefrance.com/exercices/contenu/les-prepositions-de-lieu.html>, на сайті є функція караоке, викладач чи студент обирає пісню, визначає свій рівень володіння мовою, і потім програма відповідно до обраного рівня дає можливість повторювати фрази з визначеної музичної композиції <http://www.bonjourdefrance.com/karaoke-fle/index.php/fr/play/formidable.html>. На сайті також представлено можливість підготовки до міжнародних екзаменів DELF <http://www.bonjourdefrance.com/preparation-delf/index.html>. Також на сайті є безліч іншої корисної інформації [1].

Ще одним Інтернет-ресурсом який може бути використаний для вдосконалення навичок читання, вивчення і засвоєння нових слів є сайт <http://www.franklang.ru/index.php/frantsuzskij-yazyk/68-teksty-na-frantsuzskom-yazyke-adaptirovannye-po-metodu-cheniya-ili-franka> (рис. 2).

The screenshot shows the website 'Метод чтения Ильи Франка'. The URL in the browser is www.franklang.ru/index.php/frantsuzskij-yazyk/68-teksty-na-frantsuzskom-yazyke-adaptirovannye-po-metodu-cheniya-ili-franka. The main title is 'Метод чтения Ильи Франка' with the subtitle 'Учим язык, читаем интересные книги'. There is a search bar with the text 'Поиск...'. Below the title is a navigation menu with links: 'главная', 'контакты', 'новости', and 'купить книги'. There is also a Facebook icon. At the bottom, there is a section for 'АДАПТИРОВАННЫЕ КНИГИ' with the text 'Тексты на французском языке, адаптированные по методу чтения Ильи Франка' and 'ИЛЬЯ ФРАНКА И ЕГО МЕТОД ЧТЕНИЯ'.

Рис. 2 Веб-сторінка Інтернет-сайту <http://www.franklang.ru>

Особливістю цього сайту є розміщення на ньому адаптованих двомовних текстів (французькою і російською мовами) студент одразу бачить два варіанти і не гає час на пошук перекладу. В процесі опрацювання навчальних матеріалів у студентів спрацьовує зорова пам'ять http://www.franklang.ru/dfree/Saint_Exupery_Le_Petit_Prince_M.pdf (рис. 3).

Je demande pardon aux enfants (я прошу прощення у дітей) d'avoir dédié ce livre (за те, що посвятив цю книгу) à une grande personne (взрослому человеку: «большой личности»). J'ai une excuse sérieuse (у мене єсть серйозне оправдання): cette grande personne est le meilleur ami (етот взрослый человек — лучший друг) que j'ai au monde (который у мене єсть на свете). J'ai une autre excuse (у мене єсть и другое оправдання): cette grande personne peut tout comprendre (етот взрослый человек может все понять), même les livres

Рис. 3. Фрагмент французького двомовного тексту представлено на сайті <http://www.franklang.ru>

Успішним прикладом Інтернет-сайту, що характеризується не інтерактивністю, а наявністю великої кількості навчальної літератури, що є доступною для завантаження у форматі pdf, є сайт <http://www.movi.com.ua> на якому широко представлено підрозділ по вивченню французької мови (рис. 4).

Синоніми, книги, тексти, програми, словники...

Вивчай мови на Movi.com.ua

ВСЕ для вивчення ІНОЗЕМНИХ МОВ

Англійська, Німецька, Французька, Іспанська, Італійська, Інші мови

Мова:
Французька мова

Все для вивчення французької мови на movi.com.ua.

Французька мова на сайті movi.com.ua. Даний розділ сайту movi.com.ua повністю присвячений темі вивчення французької мови та всіх аспектів, які в цьому стосуються.

В цьому розділі знайдеш різні навчальні матеріали, програми для вивчення французької мови, а також різноманітні курси. Кожен з них розроблено згідно з вимогами сучасної програми навчання і зроблено так, щоб було зрозуміло.

Крім того в розділі "Французька мова" Ви знайдете зовсім різні матеріали: статті, рекомендації і цінні поради щодо роботи з вивченням французької мови, поради та поради щодо вивчення французької мови, навчальні бібліотеки, програми, курси і програми.

У нас є спеціальні поради для всіх категорій користувачів: початковий рівень, середній рівень нових студентів ЄУА, а також дорослих, яким потрібна **розширена французька мова** або ж тих, хто бажає вивчити самі важкі моменти французької мови.

Як орієнтуватися в розділі "Французька мова"

Всі матеріали сайту були розроблені як матеріали для зручності використання. Категорії у нас є чотири розділи на блоках. Ці блоки розбиті на підкатегорії, які розкривають і глибоко розкривають тему блоку "Вивчай мови".

Блок "Вивчай французьку"

У цьому блоку розроблено матеріали навчання з французької мови.

На даній сторінці будуть надані наступні матеріали:

- [навчальні французької мови](#)
- [навчальні тексти французької мови](#)
- [навчальні курси французької мови](#)
- [інші курси французької мови](#)
- [інші курси французької мови](#)

ПОШУК ПО САЙТУ

Знайти

Як легко і вигідно вивчити мову?

Англійська, німецька, іспанська, італійська, японська, китайська, арабська, французька, польська

СКАЧАЙ пробний урок БЕСПЛАТНО!

ДОПОМОЖІТЬ ВРЯТУВАТИ ДИТИНУ!

ВІДПОВІДЬ

Логін

Пароль

Запам'ятати мене

Ще раз? або Забудьте

Знайти

Забудь дані моєї на сайті? Зарєєструватися

ВІДПОВІДЬ

- > [11 доручення на французькій мові](#)
- > [Самі успішні мови](#)
- > [Журнал французької мови](#)
- > [Аудіо курси](#)
- > [Відео курси](#)
- > [Матеріали мови французької мови](#)
- > [Французька мовна програма](#)
- > [Додатковий французький мови](#)
- > [Тестування](#)
- > [Інформація про мову](#)

ФРАНЦУЗЬКА - ВІДПОВІДЬ

- > [Фільми на мові французької мови](#)
- > [Аудіо мови](#)
- > [Мультифільми](#)
- > [Журнали французької мови](#)
- > [11 бейсбол французької мови](#)

Рис. 4. Веб-сторінка сайту <http://www.movi.com.ua/francuzka-mova>

У цьому розділі знаходяться різні навчальні матеріали призначені для вивчення французької мови, а також допоміжні матеріали, завдяки яким можна значно урізноманітнити рутинний процес навчання і зробити його більш насиченим.

Окрім того, можна знайти різні корисні статті і рекомендації з організації самостійної роботи з вивчення французької, різні техніки та методики дозволяють зробити процес навчання більш продуктивним, легким і цікавим.

На сайті є відповідні варіанти для всіх категорій користувачів: від дітей до дорослих, для початківців у вивченні французької мови і для тих, хто хоче підвищити свій рівень.

Усі матеріали сайту були розділені за категоріями для зручності користування. Категорії, у свою чергу розділені на блоки, які містять перелік категорій, що можна знайти в правій колонці під блоком “Вхід / Реєстрація”.

Блок “Вчимо Французьку”. У цьому блоці розміщені категорії навчальних матеріалів з французької мови. Сюди входять такі категорії: підручники французької мови; самоучителі французької мови; навчальні курси французької мови; аудіо-курси французької мови; відео-курси французької мови; навчальні програми для вивчення французької мови; французькі розмовники; словники французької мови; довідники з французької мови; перекладачі з французької мови; тести з французької мови.

Блок “Французька Бібліотека”. У цьому блоці зібрано матеріал допоміжного характеру, який дає змогу урізноманітнити процес вивчення французької мови, робить його більш легким, цікавим і ефективним. На сьогоднішній день сюди увійшли такі категорії: фільми французькою мовою; аудіокнижки на французькій мові; мультфільми французькою; пісні французькою мовою.

Цікавим і корисним є офіційний сайт Франції <http://www.france.fr>, тут зібрана різноманітна інформація країнознавчого характеру: про регіони, свята, основні дати, відомих людей, традиції, вина, культуру кухню тощо.

Для збагачення словникового запасу та подолання труднощів перекладу автентичних текстів радимо застосовувати допоміжні Інтернет технології (онлайн-словники та перекладачі).

Сучасні **онлайн-словники** дають користувачеві такі можливості: обрати напрямок перекладу з набору мов, словники яких містяться в програмі; визначити професійну галузь для пошуку перекладу у спеціалізованому словнику; знаходити переклади слів або словосполучень з однієї мови на іншу та їх транскрипції; прослуховувати озвучування перекладів слів; доповнювати словникову базу даних власними варіантами перекладів; встановлювати додаткові словники [4].

Звичайно, можна використовувати найбільш популярні словники, в яких міститься величезний запас слів, що пропонують стандартний переклад, не враховуючи усіх мовних форм: <https://translate.google.com.ua/>; <http://www.lingvo.ua/uk>; <http://www.multitran.ru>. Але особливо корисним для вивчення французької мови буде сайт <http://la-conjugaison.nouvelobs.com/> (рис. 5).

The screenshot shows the website interface for 'LA CONJUGAISON'. At the top, there are navigation links: 'O', 'BibliObs', 'TéléObs', 'Le Plus', 'Rue89', 'Journées de Moscou', 'Services', and 'E-shop'. Below this is a search bar with the text 'Recherche être, je su conjugaison'. The main content area features a large search input field and a search button. Below the input field are radio buttons for 'Conjugaison', 'Synonyme', and 'Définition', with 'Conjugaison' selected. To the right, there is a section titled 'Sélectionne la forme conjuguée du verbe partir au futur antérieur' with a cartoon pencil character and radio buttons for 'serons partis', 'partirons', and 'serons partis'. A 'Valider' button is at the bottom right. The footer includes social media icons for Google+, Twitter, and Facebook, along with the number '1 023' and the text 'Подобається'.

Рис. 5. Веб-сторінка Інтернет-сайту сайт <http://la-conjugaison.nouvelobs.com/>

Цей сайт представляє собою онлайн-словник відмінювання французьких дієслів, синонімічний і тлумачний словник. На головній сторінці у спеціальному вікні, прописуєте інфінітивну форму дієслова, обираєте під категорію, що вам потрібна: відмінювання, синоніми або визначення і отримуєте відповідний результат.

Звернемо увагу на методичні портали з вивчення Французької мови. На таких інтернет-сайтах можна знайти готові методичні розробки різнопланових уроків: уроків-презентацій, відкритих уроків, вікторин, сценарії вечорів, що надіслані вчителями не тільки з України, але і з інших країн <http://methodportal.com/node/2502>, <http://www.studyfrench.ru/test/test.php?id=120>, <http://francaisfacile.ucoz.ru>. Тут розміщено тематичний лексичний і граматичний матеріал. Такі сайти корисно використовувати у поєднанні з діяльнісним підходом до навчання, застосовуючи метод проєктів.

Безсумнівно, найбільш інформативними і корисними можуть стати електронні бібліотеки із великою кількістю електронних книг та посібників.

Доступ до електронної бібліотеки значно полегшує навчальний процес, забезпечує студента та викладача новими можливостями пошуку та отримання інформації для навчальних, дослідницьких та наукових цілей [5, с. 285].

Однією з найбільших і найпопулярніших бібліотек світу з Світової літератури загалом і Французької зокрема є **Gallica**, її основу складають фонди національної бібліотеки Франції, багато вільних творів можна скачати у форматі PDF (рис. 6).

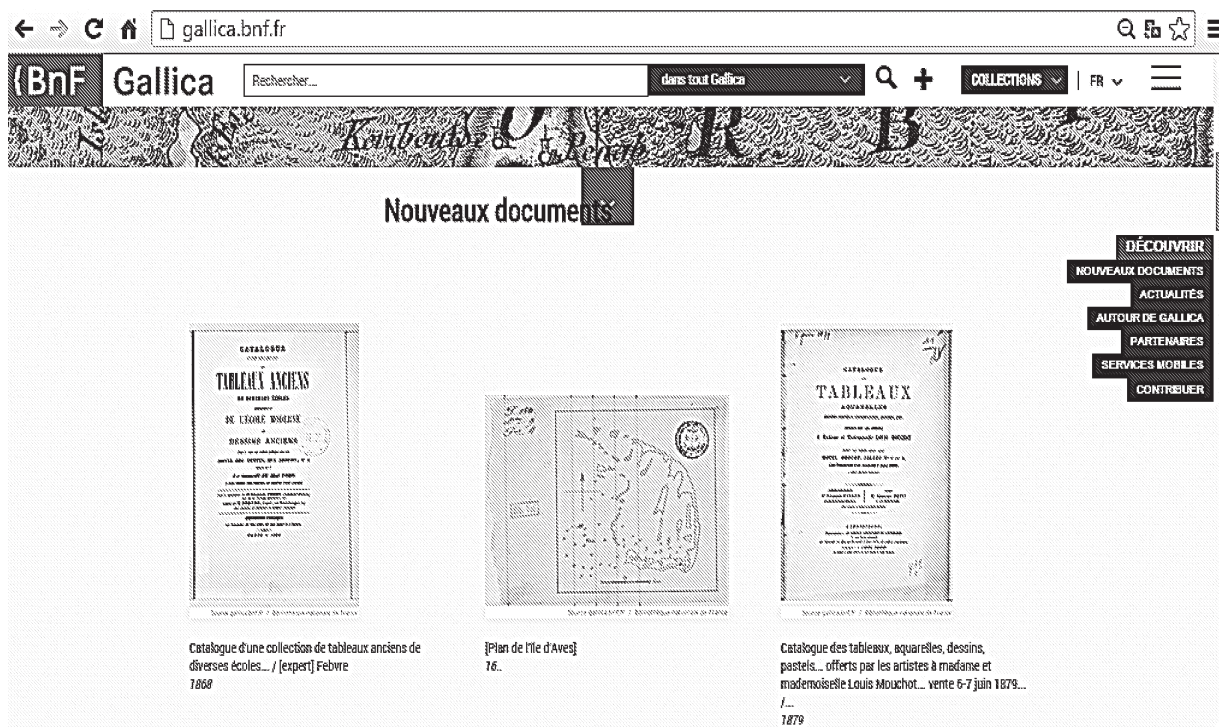


Рис. 6. Веб-сторінка Інтернет-сайту <http://gallica.bnf.fr/>

Отже, інтерактивні Інтернет-технології створюють нові інноваційні освітні можливості, нове творче середовище для навчання. Підвищується мотивація студентів, зацікавленість у предметі, іноземна мова (англійська, французька) мова стає не ціллю, а засобом отримання цікавої та корисної інформації. Студенти отримують більше можливостей для якісної дистанційної, мультимедійної освіти.

У той час, в умовах розвитку інформаційного суспільств, інформатизації освіти неможлива без модернізації змісту навчальних дисциплін, навчальних і педагогічних практик, навчально-дослідницької та науково-дослідної діяльності студентів у професійній галузі.

Список використаних джерел

1. Глушак О.М. Формирование информационной культуры у бакалавров филологии при изучении дисциплины “Информационные технологии обучения” / О.М. Глушак // “Инновационные информационные технологии”. – 2013. – Т. 1. – № 2. – С. 128–133.
2. Грітченко І.А. Інтернет-технології у професійній підготовці майбутніх учителів іноземної мови / І.А. Грітченко. – Умань: ФОП Жовтий О.О., 2014. – 72 с.
3. Гуревич Р.С. Інформаційно-телекомунікаційні технології в освіті / Р.С. Гуревич // Енциклопедія освіти / [Акад. пед. наук України ; гол. ред. В.Г. Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 364–365.
4. Долинський Є.В. Дидактичні принципи використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні перекладу / Є.В. Долинський // Збірник наукових праць / [редкол. В.В. Кузьменко (голова) та ін.] – Херсон : КВНЗ “Херсонська академія неперервної освіти”, 2013. – Вип. 19. – С. 139-145.
5. Осадча К.П. Досвід організації процесу викладання комп’ютерних технологій для спеціальностей гуманітарного і природничого профілів / К.П. Осадча // Проблеми сучасної педагогічної освіти : [зб. ст.] / РВНЗ “Крим. гуманіт. ун-т”. – Ялта: [б. в.], 2006. Сер.: Педагогіка і психологія, Вип. 10. – С. 282–287.
6. Петухова Л.Є. Особливості імплементації ІКТ у навчально-виховний процес вищої школи [Електронний ресурс] / Л.Є. Петухова // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2008. – № 4 (8). – Режим доступу до журналу: <http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/ITZN/em8/content/08pljsho.htm>.

This article deals with the modern needs of information society in the preparation of informatively-competent professionals, particularly in the field of translation. The article determines the didactic functions of using the information and communication technologies while translators training. We gave the examples of Internet sites that can be used for future translators training.

Computers, electronic tools, new technologies have begun to impact profoundly on our daily lives, especially in these first years of the twenty-first century. The Internet provides a variety of consulting assistance, allows a fundamentally new approach for training of future interpreters, which is based on communication, exchange of thoughts, new ideas, information about project-participants.

An intelligent synergy of man, machine and effective management mechanisms allow to improve the quality translation. After the analysis of scientific sources we have distinguished the mentioned in the article Internet resources that may be used to construct the content of foreign language educational courses.

Best of all, in our opinion, practical skills are acquired through interactive technologies: interactive, multimedia websites. The twenty-first century students must demonstrate their understanding of ideas, facts, concepts, theories, not just memorize them. If we want to have high educational and professional results it is necessary to create the appropriate informational and technical conditions both for teachers and students.

Professors should pay attention to methodological portals of French language study. On such Internet sites you can find different methodological lessons: lessons-presentations, open lessons, quizzes, scripts, evening, not only from Ukraine but also from other countries.

Interactive Internet-technologies create innovative educational opportunities, creative environment for education. It increases the students' educational motivation, makes them interested in subject, for example, foreign languages (English, French). The language becomes a mean for obtaining interesting and useful information. Students get more opportunities for quality distance interactive education.

Key words: *Internet-sites, didactic function, foreign language, students-bachelors, future translators.*

УДК 37.014.254:378.11

Донченко Вікторія

Donchenko Victoriya

ОСНОВНІ НАПРЯМИ МІЖНАРОДНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УНІВЕРСИТЕТІВ УКРАЇНИ

MAIN DIRECTIONS OF INTERNATIONAL ACTIVITY AT UKRAINIAN UNIVERSITIES

У статті з'ясовано особливості розвитку міжнародної діяльності університетів України: виявлено нормативні засади, конкретизовано етапи розвитку, обґрунтовано особливості організації й управління, здійснено аналіз наявних бар'єрів міжнародної діяльності університетів України.

Ключові слова: міжнародна діяльність університету, інтеграція, інтернаціоналізація вищої освіти, міжнародна освіта.

Реформування вищої освіти України з метою досягнення відповідності світовим стандартам якості передбачає удосконалення механізмів функціонування усіх елементів системи освіти, зокрема міжнародної діяльності навчальних закладів. Інтенсифікація міжнародної діяльності визнана важливим аспектом модернізації вищої освіти України та провідним механізмом забезпечення інтеграції системи вищої освіти у міжнародний освітній простір, це зазначено в основних документах про освіту: "Законі про вищу освіту" (2014), "Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021" (2012), "Стратегії інноваційного розвитку України на 2010-2020 роки в умовах глобальних викликів" (2009). Дослідження особливостей розвитку міжнародної діяльності університетів України є необхідним для визначення потреб, перспектив і можливостей змін та удосконалення процесу управління такою діяльністю.

В умовах глобалізації, що значним чином впливає на всі сфери життя суспільства, інтернаціоналізація освіти стає предметом досліджень значної кількості українських учених (Н. Авшенюк, В. Андрущенко, В. Кремень, О. Огієнко, О. Локшина, Л. Пуховська, А. Сбруєва, Н. Степка та ін.). Окремі аспекти модернізації освіти в контексті інтеграції висвітлено у працях С. Клепка, О. Козлової, В. Лугового, О. Листопад, Л. Пшеничної, Н. Степка та ін.; вплив ринковізації освіти на діяльність вищих навчальних закладів розкрито у роботах Н. Верхоглядової, М. Згуровського та ін. Питанням маркетингу освітніх послуг присвятили свої дослідження В. Афанасьєв, Н. Карпенко, І. Решетнікова, О. Сагінова. У роботах Т. Подобєдової, Н. Холявко, С. Шмельової висвітлено окремі особливості міжнародної діяльності українських університетів. Однак, існує потреба у цілісному дослідженні розвитку міжнародної діяльності університетів України.

У межах представленої статті з'ясовано особливості розвитку міжнародної діяльності університетів України на сучасному етапі: виявлено нормативні засади міжнародної діяльності університетів України, охарактеризовано та конкретизовано етапи розвитку, обґрунтовано особливості організації й управління, здійснено аналіз наявних бар'єрів управління міжнародною діяльністю університетів України.

Глобалізація, інтернаціоналізація, динамічний розвиток інформаційних технологій, розбудова суспільства знань та мережевого суспільства складають основні чинники, що формують зовнішнє середовище сучасного вищого навчального закладу та визначають шляхи його розвитку. Адаптація до вимог зовнішнього середовища є необхідною для успішного

його функціонування. За таких умов питання управління міжнародною діяльністю стають актуальними.

Законом України “Про вищу освіту” (2014) урегульовано державну політику у галузі міжнародного співробітництва у вищій освіті. Так, у статті 26 Закону зазначено, що одним з основних завдань вищого навчального закладу є налагодження міжнародних зв’язків та провадження міжнародної діяльності в галузі освіти, науки, спорту, мистецтва і культури [3].

Держава здійснює заходи щодо розвитку та зміцнення взаємовигідного міжнародного співробітництва у сфері вищої освіти і науки відповідно до двосторонніх і багатосторонніх міжнародних договорів.

Держава створює умови для міжнародного співробітництва вищих навчальних закладів усіх форм власності, шляхом:

- 1) встановлення відповідних бюджетних призначень у державному бюджеті;
- 2) фінансування внесків за членство в міжнародних організаціях, участі в заходах таких організацій; відрядження за кордон учасників освітнього процесу для науково-педагогічної та наукової роботи чи стажування відповідно до умов міжнародних договорів, а також договорів між вищими навчальними закладами та іноземними партнерами, укладених на виконання освітніх і наукових проектів, які реалізуються за рахунок міжнародних грантів і коштів технічної допомоги [3].

Активізація організації міжнародної діяльності в українських університетах та урегулювання управління такою діяльністю спостерігається протягом двох останніх десятиліть. розроблення стратегії міжнародної діяльності університетів України супроводжується формуванням нормативно-правової бази, оформленням організаційно-процесуальних засад міжнародної діяльності відповідно таких етапів: формальний (середина 90-х років ХХ ст. – 2000 р.), інтеграційний (2003–2009 рр.), стратегічний (2010–2014 рр.).

Упродовж формального етапу відбувається усвідомлення необхідності впровадження міжнародного виміру у діяльність навчального закладу. У цей час спостерігається залучення науковців до міжнародної діяльності, поява в університетах структурних підрозділів та штатних одиниць, які здійснюють організацію міжнародного співробітництва, встановлюють міжнародні зв’язки засобами підписання міжнародних двосторонніх угод.

Упродовж інтеграційного етапу відбувається активізація міжнародної діяльності в університетах України. Зазначимо, що цей процес характеризується обмеженою студентською мобільністю, інтернаціоналізація сприймається як засіб підвищення якості освіти. Саме у цей час Україна приєдналася до Болонського процесу (2005), що прискорило інтеграцію України у європейський простір вищої освіти. Упродовж етапу здійснюється розроблення основних підходів до управління міжнародною діяльністю університетів. ВНЗ України вперше залучаються до участі у міжнародних консорціумах, міжнародних науково-технічних проектах Європейської комісії (Tempus, ErasmusMundus, LifelongLearningProgram), ЮНЕСКО, ПРООН тощо, здійснюють спроби участі у процесах міжнародного трансферу технологій, вступають до міжнародних організацій, заключають угоди про співробітництво з іноземними організаціями та бізнес установами.

Упродовж стратегічного етапу міжнародна діяльність університетів України урегулюється, завершується формування національної й інституційних стратегій міжнародної діяльності вищих навчальних закладів. Так, упродовж 2010–2014 рр. міжнародна активність та міжнародне визнання стають важливими показниками при оцінці ефективності діяльності університету; зростає кількість міжнародних проектів за участю українських вищих навчальних закладів; спостерігається динамічний розвиток мобільності студентів та професорсько-викладацького складу; розширюються регіони міжнародного співробітництва; стрімко зростає кількість іноземних студентів у навчальних закладах України; відбувається диференціація професійних функцій співробітників відділів міжнародних зв’язків.

Зазначимо, що міжнародна діяльність вищих навчальних закладів України включає зовнішню економічну діяльність та міжнародне академічне співробітництво. Основними напрямками міжнародного академічного співробітництва вищих навчальних закладів, згідно Закону України “Про вищу освіту” (2014) є:

- 1) участь у програмах двостороннього та багатостороннього міждержавного і міжуніверситетського обміну студентами, аспірантами, докторантами, педагогічними, науково-педагогічними та науковими працівниками;
- 2) проведення спільних наукових досліджень;
- 3) організація міжнародних конференцій, симпозіумів, конгресів та інших заходів;
- 4) участь у міжнародних освітніх та наукових програмах;
- 5) спільна видавнича діяльність;
- 6) надання послуг, пов'язаних із здобуттям вищої та післядипломної освіти, іноземним громадянам в Україні;
- 7) створення спільних освітніх і наукових програм з іноземними вищими навчальними закладами, науковими установами, організаціями;
- 8) відрядження за кордон педагогічних, науково-педагогічних та наукових працівників для педагогічної, науково-педагогічної та наукової роботи відповідно до міжнародних договорів України, а також договорів між такими вищими навчальними закладами та іноземними партнерами;
- 9) залучення педагогічних, науково-педагогічних та наукових працівників іноземних вищих навчальних закладів для участі в педагогічній, науково-педагогічній та науковій роботі у вищих навчальних закладах України;
- 10) направлення осіб, які навчаються у вищих навчальних закладах України, на навчання у закордонних вищих навчальних закладах;
- 11) сприяння академічній мобільності наукових, науково-педагогічних працівників та осіб, які навчаються;
- 12) інші напрями і форми, не заборонені законом [3].

Стаття 76 Закону України “Про вищу освіту” визначає напрями зовнішньої економічної діяльності у сфері вищої освіти:

- 1) організація підготовки осіб з числа іноземних громадян до вступу у вищі навчальні заклади України та осіб з числа громадян України до навчання за кордоном;
- 2) провадження освітньої діяльності, пов'язаної з навчанням іноземних студентів, а також підготовка наукових кадрів для іноземних держав;
- 3) організація навчання за кордоном;
- 4) виконання наукових досліджень і науково-технічних розробок [3].

Структура управління міжнародною діяльністю в навчальних закладах України не є стандартною, вона відрізняється залежно від розміру, типу та спрямування навчального закладу, ступеня розвитку міжнародної діяльності. В університетах України створені структурні підрозділи, відповідальні за реалізацію міжнародної діяльності, у різних навчальних закладах вони представлені відділами міжнародних зв'язків, підрозділами міжнародного співробітництва, департаментами міжнародного співробітництва, відділами міжнародних відносин та ін.

Відділи міжнародних зв'язків виконують комплексні обов'язки, що відображено у таких їх основних функціях: координаційна, аналітична, інформаційна, сервісна, організаційна, представницька, навчальна, рекламна.

Координаційна функція полягає у здійсненні організації та контролю міжнародної діяльності в університеті.

Аналітична функція спрямована на виконання діяльності, що уможливорює формулювання довготривалих перспектив, актуальних цілей, створення і втілення стратегії розвитку міжнародної діяльності університету.

Інформаційна функція включає два аспекти: 1) інформування учасників академічного процесу про тенденції розвитку міжнародної діяльності; можливості розвитку міжнародного співробітництва у науковій, економічній, методичній та культурній сфері; міжнародні проекти; гранти; консультації представників структурних підрозділів університету з питань міжнародних програм та проектів, академічної мобільності тощо, 2) надання міжнародним організаціям, закордонним навчальним закладам інформації про університет та його реклама.

Сервісна функція пов'язана з наданням послуг викладачам, співробітникам та студентам в організації відряджень, закордонних стажувань, академічної мобільності; організація прийому фахівців та студентів з закордонних установ.

Організаційна функція передбачає здійснення комплексу заходів, спрямованих на забезпечення безперервного розвитку міжнародного співробітництва.

Представницька функція полягає у створенні іміджу університету за кордоном, представленні університету на міжнародних заходах.

Навчальна функція передбачає просвітницьку діяльність, спрямовану на забезпечення викладачів, співробітників та студентів можливості здійснювати міжнародну активність у відповідності до актуального розвитку глобального середовища та пристосовуватися адаптації до змін.

Рекламна функція забезпечує зв'язок з громадськістю, діяльність спрямована на формування позитивного іміджу навчального закладу.

У кожному університеті організація діяльності підрозділу, відповідального за міжнародне співробітництво, має свої особливості. Так, у деяких університетах уведено до штатного розкладу посади проректора з міжнародної діяльності, який відповідає за розвиток та моніторинг міжнародного співробітництва закладу, інших університетах ці функції покладено на проректора з наукової роботи або першого проректора. Посади координаторів міжнародної діяльності уведено на рівні підрозділів вищих навчальних закладів (див. рис. 1).

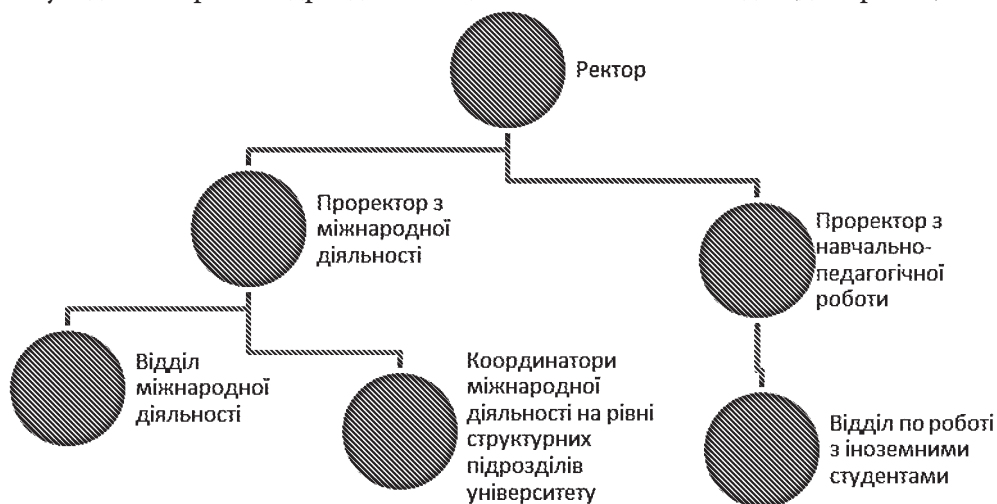


Рис. 1. Схема управління міжнародною діяльністю університету

У низці університетів України у межах відділу міжнародних зв'язків виокремилися структурні підрозділи, які виконують специфічну діяльність у межах окреслених напрямів. Передусім, поширеними є відділи академічної мобільності, міжнародних проектів, грантових програм, зовнішньо-економічної діяльності тощо.

Навчання іноземних громадян – особливий вид міжнародної діяльності вищого навчального закладу, його організація в різних університетах відрізняється. Як правило, в університетах створено окремі підрозділи для надання послуг іноземним студентам, при цьому питання організації навчання іноземних студентів не входять у повноваження проректора з міжнародної діяльності.

Адміністрація університетів усвідомлює необхідність упровадження міжнародного виміру в усі функції навчального закладу. Вважаємо основними бар'єрами, що стримують розвиток міжнародної діяльності університетів України, економічні, адміністративні, компетентнісні:

Економічні бар'єри зумовлені недостатнім фінансуванням, наявною матеріальною базою та економічно-фінансовими можливостями навчального закладу.

Адміністративні бар'єри зосереджені в організації управління міжнародною діяльністю. Як правило, застарілі підходи до управління міжнародною діяльністю не дозволяють університетам швидко адаптуватися до мінливого зовнішнього середовища, відсутність зворотного зв'язку між адміністрацією, відділом міжнародних відносин та іншими учасниками академічного середовища суттєво впливають на ефективність досліджуваної діяльності.

Компетентнісні бар'єри виникають через відсутність необхідних компетенцій адміністраторів міжнародної діяльності та інших учасників академічного процесу: відсутність достатнього рівня володіння іноземними мовами викладачів та співробітників, відсутність навичок управління міжнародними проектами та досвіду участі у конкурсах на здобуття грантів іноземних програм і фондів, відсутність навичок розробки та впровадження стратегії маркетингу освітніх послуг тощо.

Вищеназвані бар'єри перешкоджають розвитку міжнародної діяльності університетів, що призводить до того, що українські університети не можуть скласти конкуренцію своїм іноземним партнерам, а отже втрачають цінність для навчального закладу як потенційні партнери у міжнародних освітніх та науково-технічних проектах.

У сфері міжнародної освіти також існують труднощі, які значно ускладнюють процес організації навчання іноземних студентів та затримують розвиток даного напрямку міжнародної діяльності. Так, М. Безчесний сформулював основні проблеми інтернаціоналізації освіти, серед них[1]:

- відсутність програми набору і навчання іноземних громадян;
- відсутність українських дипломатичних представництв у багатьох регіонах світу;
- погіршення міжнародного іміджу української вищої школи у країнах далекого зарубіжжя і обмеження її участі на міжнародному освітньому ринку;
- набір студентів має стихійний характер;
- зниження якості навчання іноземних студентів за відсутністю підручників та навчально-методичних посібників для іноземних студентів;
- слабка матеріальна база ВНЗ;
- недостатній рівень безпеки особистого майна іноземних студентів.

Такі проблеми все ще не вирішені, хоча необхідність подолання даних труднощів усвідомлюється на рівні держави. Однак упродовж останніх років ефективність міжнародної діяльності окремих вищих навчальних закладів підвищилася за показниками міжнародної активності.

У статті з'ясовано особливості розвитку міжнародної діяльності університетів України. Аналіз міжнародної діяльності вищих навчальних закладів України дає змогу стверджувати, що українські університети активно працюють для впровадження міжнародного виміру у вищу освіту. Нормативні засади організації міжнародної діяльності регулює Закон України "Про вищу освіту" (2014), держава підтримує та заохочує розвиток міжнародного співробітництва у вищій освіті. Становлення процесу організації міжнародної діяльності університетів України пройшло три етапи: формальний (середина 90-х років ХХ ст. – 2000 р.), інтеграційний (2003–2009 рр.) та стратегічний (2010–2014 рр.). Структура управління міжнародною діяльністю не є стандартною, в університетах створені структурні підрозділи, відповідальні за міжнародне співробітництво, однак реалізація стратегії міжнародної діяльності університету потребує участі та співпраці всіх учасників академічного процесу. Економічні, адміністративні

та компетентнісні бар'єри затримують розвиток міжнародної діяльності, що негативним чином впливає на репутацію навчальних закладів на міжнародному ринку освітніх послуг та їх конкурентоспроможність.

Ефективні стратегії комунікації учасників академічного середовища у сфері міжнародної діяльності можуть стати предметом подальших наукових розвідок.

Список використаних джерел

1. Безчесний В.М. Оптимізація управління вищими навчальними закладами / В.М. Безчесний // Державне управління: удосконалення та розвиток. – 2009. – № 2. – [Електронний ресурс] : Режим доступу : <http://www.dy.nauka.com.ua/?op=1&z=14>
2. Гнатівська Д.П. Можливості виходу українських вищих навчальних закладів на міжнародний ринок освітніх послуг / Д.П. Гнатівська, Т.В. Співаковська // Економічний вісник НТУУ “КПІ”. – 2010. – №7. – С. 79-86.
3. Закон про вищу освіту <http://vnz.org.ua/zakonodavstvo/111-zakon-ukrayiny-pro-vyschu-osvitu>
4. Подобедова Т.Ю. Тенденції розвитку освіти міжнародного співробітництва українських університетів / Подобедова Тетяна Юріївна // Проблеми сучасної педагогічної освіти : [зб. ст.]. Сер.: Педагогіка і психологія. Вип. 9 ; Ч. 2 / РВНЗ “Крим. гуманіт. ун-т”; [редкол.: О.В. Глузман та ін.; відп. за вип. М.Я. Ігнатенко]. – Ялта : [Б. в.], 2006. – С. 152-157.
5. Закон України “Про наукову і науково-технічну діяльність” [Електронний ресурс] : Режим доступу : <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/1977-12>
6. Рейтинг МОН – 2013 національна система рейтингового оцінювання вищих навчальних закладів [Електронний ресурс] : Режим доступу : www.mon.gov.ua/img/zstored/files/Рейтинг_МОН_2013.doc
7. Холявко Н.І. Модель управління науково-освітніми міжнародними проектами в системі державної інноваційної політики / Н.І. Холявко // Науковий вісник ЧДДЕУ. – 2012. – 1 (13). – С. 39-45.

The reforms of Ukrainian higher education, aimed at achieving world quality standards, make higher education an important asset in responding to global and regional change. Globalization, internationalization, dynamic development of information technology, knowledge society, network society are the main factors which form external environment of modern higher education institutions and define the ways of their development. Adaptation to the demands of external environment is necessary for their successful functioning. In this context, international cooperation between higher education institutions becomes relevant.

Ukrainian universities introduce international dimension into their activity. Intensification of international activity and its management is observed during the recent twenty years. Elaborating a strategy of international activity for Ukrainian universities is accompanied by forming a normative and legal basis. Normative basics of international relations are regulated by the Law of Ukraine on Higher Education (2014), the state supports and development of international cooperation in higher education.

The process of university international activity organization has three stages of development. The structure of international relations management is not standard, however most universities have specific departments in charge of international cooperation. The realization of international relations strategy requires participation and cooperation of every participant of academic process.

Existing economic, administrative and competency barriers impede the development of international activity making the to Ukrainian universities unable to compete with their foreign partners, therefore losing value as potential partners. During the recent decade, Ukrainian universities work hard to overcome the existing barriers in order be effective in global environment.

Key words: *university international activity, integration, higher education internationalization, international education.*

УДК 37(091)(438):376.64

Карпенко Ореста

Karpenko Oresta

СПАДЩИНА ПОЛЬСЬКИХ ПЕДАГОГІВ ЯК ДЖЕРЕЛО ТВОРЧОГО ПРОЕКТУВАННЯ ВЛАСНОЇ ОПІКУНСЬКО-ВИХОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ З ДІТЬМИ

THE EDUCATIONAL HERITAGE OF POLAND AS A SOURCE OF CREATIVE PROJECTING OF CARE AND EDUCATIONAL ACTIVITIES WITH CHILDREN

У статті розкрито мету, завдання, структуру, інформаційний обсяг програми вибіркової навчальної дисципліни "Опіка над дітьми у Польщі" для студентів педагогічних вищих навчальних закладів за напрямом підготовки "Педагогічна освіта". Предметом її вивчення є теоретичні та методичні засади опіки над дитиною у Польщі, закономірності й особливості опікунсько-виховної роботи з дітьми. Програма передбачає ознайомлення з такими змістовими модулями: опіка над дитиною як наукова проблема; педагогіка опіки (опікунська педагогіка) як наукова дисципліна; опіка над дитиною у педагогічній думці Польщі; опіка над дитиною в освітньо-виховних установах; інституційні форми опіки над дітьми; актуальні проблеми опіки над дитиною в педагогічній теорії і практиці; польський досвід опіки дітей у вітчизняному соціумі.

Ключові слова: опіка, дитина, педагогіка опіки, спецкурс, майбутній педагог, Польща.

Реформування системи вищої педагогічної освіти зумовлено новими соціально-економічними реаліями, які вимагають від майбутнього педагога урахування швидкого оновлення наукового знання та технологій, стрімкого зростання обсягу інформації, соціально-економічних тенденцій розвитку країни і світу загалом. В умовах гуманізації освіти, особистісно орієнтованого підходу пріоритетного значення набуває формування гуманістичних цінностей, педагогічної культури у майбутніх педагогів, умінь щодо володіння різноманітним арсеналом педагогічних засобів, готовності до опікунсько-виховної діяльності, надання опіки дитині у складних життєвих ситуаціях. Майбутні педагоги мають усвідомити з першого року навчання, що їхні професійні успіхи, особистісна самореалізація залежать тільки від їхніх власних зусиль та професійної компетентності.

Науковому розв'язанню проблеми вдосконалення професійної підготовки педагогів сприяли дослідження тенденцій розвитку вищої педагогічної освіти, реформування, оновлення змісту освіти в Україні і за рубежом (В. Андрущенко, І. Зязюн, Н. Кузьміна, В. Кремень, Н. Ничкало, Л. Пуховська та ін.), тенденцій розвитку системи університетської освіти (А. Алексюк, В. Сагарда, О. Глузман, Л. Коваль та ін.), концептуальні положення методології порівняльної педагогіки (О. Джуринський, Н. Дичек, О. Заболотна, В. Кравець, О. Локшина, Н. Ничкало, Л. Пуховська, А. Сбруева, І. Руснак, М. Чепіль та ін.); наукові ідеї методології історико-педагогічного дослідження, історії виховання, опікунської педагогіки (А. Бойко, А. Вихрущ, М. Годлевський, З. Домбровський, Т. Завгородня, С. Золотухіна, М. Євтух, С. Волошин, О. Іонова, А. Кельм, С. Кот, Х. Мушинський, К. Сосніцький, Б. Ступарик, О. Сухомлинська та ін.); концепції педагогічної майстерності (Є. Барбіна, І. Зязюн, І. Кривонос, В. Сластьонін та ін.), теорії педагогічної взаємодії (І. Бех, О. Бодальов, А. Бойко, В. Казанська, В. Кан-Калік, О. Леонтєв та ін.).

Теорія опіки і виховання дітей у Польщі, соціально-виховної та опікунської діяльності знайшли часткове висвітлення в працях С. Бадори [2], Т. Завгородньої [5], О. Карпенко [1], [3], Н. Лисенко [5], М. Чепіль [4], [6] та ін.

Відаючи належне дослідникам проблем фахової підготовки педагогів, відзначимо, що у вітчизняній педагогічній літературі майже відсутні системні дослідження опікунсько-виховної діяльності в педагогічній теорії і практиці Польщі, у яких би визначалися методичні підходи до побудови змісту цієї діяльності, розробки педагогічних технологій, організаційно-педагогічних форм і методів навчання і виховання. Як показує аналіз досліджень у галузі педагогічної теорії та практики роботи педагогічних ВНЗ, проблемі вивчення опікунської педагогіки Польщі приділено мало уваги. Так, у навчальних планах та освітньо-професійній програмі підготовки майбутніх вчителів відсутня дисципліна “Опікунська педагогіка”, немає спеціальних підручників та посібників, які допомагали б грамотно проектувати опікунсько-виховну діяльність з дітьми, створювати свій професійний імідж.

Метою статті є розкриття структури та змісту програми вибіркової навчальної дисципліни “Опіка над дітьми у Польщі” для студентів педагогічних вищих навчальних закладів.

Сучасні підходи до створення змісту навчальних планів підготовки фахівців у галузі педагогічної освіти передбачають наявність варіативної компоненти, тематичне наповнення якої залежить від актуальності суспільних проблем та їх розв’язання на сучасному етапі, запитів майбутніх фахівців, а також можливостей професорсько-викладацького колективу. Самостійний вибір студентами тих чи інших навчальних дисциплін та спецкурсів впливає на розвиток у них власного бачення важливості наукових проблем, розуміння освітніх пріоритетів та урахування особистих практичних інтересів і уподобань. Реалізація цих завдань пов’язана із засвоєнням майбутніми педагогами теорії і практики опіки над дитиною, форм і методів опікунської діяльності, які є важливою складовою у процесі професійної підготовки педагогів.

Програма навчальної дисципліни “Опіка над дітьми у Польщі” спрямована на ознайомлення студентів із сучасними завдання опіки над дитиною в Україні і країнах Європейського Союзу, її формами, засобами виховання дітей у різних типах освітньо-виховних установ, методами реалізації індивідуального підходу до опіки і виховання дітей; прогнозування стратегій розвитку і виховання кожної дитини. Майбутні педагоги мають набути вміння бачити в дитині неповторну індивідуальність з усім розмаїттям якостей і властивостей, створювати оптимальні умови для її саморозвитку, самореалізації, самовираження.

Предметом вивчення курсу “Опіка над дітьми у Польщі” є теоретичні та методичні засади опіки над дитиною у Польщі, закономірності й особливості опікунсько-виховної роботи з дітьми.

Програма передбачає ознайомлення з такими змістовими модулями: опіка над дитиною як наукова проблема; педагогіка опіки (опікунська педагогіка) як наукова дисципліна; опіка над дитиною у педагогічній думці Польщі; опіка над дитиною в освітньо-виховних установах; інституційні форми опіки над дітьми; актуальні проблеми опіки над дитиною у педагогічній теорії і практиці; польський досвід опіки дітей у вітчизняному соціумі.

Метою викладання навчальної дисципліни “Опіка над дітьми у Польщі” є формування у майбутніх фахівців знання і вміння використовувати доробок польських педагогів у сфері опіки над дитиною в процесі творчого проектування власної опікунсько-виховної діяльності з дітьми.

Основними завданнями вивчення дисципліни є: усвідомлення необхідності втілення педагогічних засад опіки над дитиною в практику освітньої діяльності; з’ясування сутності основних понять навчальної дисципліни, структурно-змістової основи “опіки” та її складових; удосконалення вміння вивчати форми опіки над дитиною, методи реалізації індивідуального підходу до опіки і виховання дітей; прогнозування стратегій розвитку і виховання кожної дитини; формування навичок побудови опікунсько-виховної роботи з урахуванням особливостей виховного середовища та індивідуального розвитку кожної дитини. Навчальна програма диференційована лекційними, семінарськими заняттями, самостійною роботою, системою контролю, що забезпечує теоретичну та практичну підготовку майбутніх педагогів. На її вивчення відводиться 90 год. (3,0 кредити ECTS): 14 год. лекцій, 14 год. практичних, 62 год. самостійної роботи.

Назва теми	Кількість годин, відведених на		
	Лекції	Семінарські заняття	Самостійну роботу
Тема 1. Опіка над дитиною як наукова проблема	2	1	6
Тема 2. Педагогіка опіки (опікунська педагогіка) як наукова дисципліна.	2	1	8
Тема 3. Опіка над дитиною у педагогічній думці Польщі	2	4	10
Тема 4. Опіка над дитиною в освітньо-виховних закладах	2	2	8
Тема 5. Інституційні форми опіки над дітьми	2	2	10
Тема 6. Актуальні проблеми опіки над дитиною у педагогічній теорії і практиці	2	2	10
Тема 7. Польський досвід опіки дітей у вітчизняному соціумі	2	2	10
Всього:	14	14	62

Інформаційний обсяг навчальної дисципліни охоплює такі теми.

Тема 1. Опіка над дитиною як наукова проблема.

Дефініції “опіка”, “опіка над дитиною”, “опікунство”, “опікун”, “опікунсько-виховна діяльність”, “філантропія”, “благодійність”. Поняття “опіка” і “допомога”, “опіка” і “підтримка дитини”, “опіка” і “виховання”. Компаративістський аналіз дефініцій. Опіка крізь призму гуманітарних досліджень. Опіка над дитиною як моральна, правова, виховна, соціальна категорія. Аналіз основних дефініцій дослідження в українській педагогічній науці. Антон Макаренко та Василь Сухомлинський про опіку над дитиною. Концептуальні підходи до опіки над дитиною у зарубіжній педагогіці

Тема 2. Педагогіка опіки (опікунська педагогіка) як наукова дисципліна.

Основні категорії опікунської педагогіки. Предмет і завдання опікунської педагогіки. Функції опікунської педагогіки. Опікунська педагогіка та її зв'язок із загальною педагогікою, соціальною педагогікою, спеціальною педагогікою, з іншими педагогічними науками. Потреби дитинства та їх класифікація в опікунській педагогіці. Ришард Врочинський та його внесок у становлення опікунської педагогіки. Ванда Шуман – представник опікунської і спеціальної педагогіки. Сильвія Бадора, Яніна Мацяшкова, Зигмунд Домбровський, Альбін Кельм та їх внесок у розвиток теорії опіки над дитиною. Педагогіка опіки у сучасних умовах.

Тема 3. Опіка над дитиною в педагогічній думці Польщі.

Опіка над дитиною в історії європейської культури. Передумови розвитку опіки над дітьми у Польщі. Станіслав Конарський. Гжегож Пірамовіч. Пітер Гебріель Бодуен – організатор лікарень для покинутих дітей. Станіслав Маркевич – засновник Товариства літніх таборів. Генрик Йордан – засновник парку для гімнастики й спортивних ігор. Владислав Шенайх та його внесок в організаційні засади опіки над дитиною. Опікунська діяльність Вацлава Блізінського. Казимир Антоні Єжевський – організатор Товариства сиротинських гнізд, костюшковських сіл. Юзеф Чеслав Бабіцький – засновник сімейної системи в установах повної опіки над дитиною. Броніслав Маркевич – організатор опікунсько-виховних установ для хлопців. Гелена Радлінська – теоретик опіки над дитиною. Януш Корчак – автор новаторської опікунсько-виховної системи в установах повної опіки. Казимир Лісецький – організатор виховних осередків, автор оригінальної мікросистеми опіки над сиротами і дітьми варшавської бідноти. Александр Камінський – засновник і реалізатор скаутських методів виховання в опікунських установах.

Тема 4. Опіка над дитиною в освітньо-виховних закладах.

Опікунська політика Польщі. Нормативно-правове забезпечення опікунсько-виховної діяльності освітньо-виховних закладів. Теорія міжлюдської опіки. Виховання через опіку. Теорія і практика опікунського виховання. Методи опіки. Форми опіки. Атмосфера опіки й атмосфера виховання. Педагогічний інструментарій опіки і виховання дітей у різних типах дошкільних закладів. Зміст опіки і виховання дітей в освітньо-виховних закладах. Опікунсько-виховна діяльність школи. Опіка над дітьми у позашкільному середовищі.

Тема 5. Інституційні форми опіки над дітьми.

Еволюція інституційних форм опіки. Перспективи опіки над дитиною і сім'єю у період трансформації суспільного устрою. Форми опіки над дітьми у різних соціальних інституціях. Форми, методи і засоби виховання дітей у дитячих будинках. Дитячі села Польщі та їх роль і місце у системі опіки над дитиною.

Тема 6. Актуальні проблеми опіки над дитиною у педагогічній теорії і практиці.

Глобалізація, регіоналізм, надзвичайні процеси та опіка. Опікун-виховник і дитина – партнери, суб'єкти виховного процесу. Причини соціального сирітства у Польщі. Соціальне сирітство – дитинство в опікунсько-виховних установах. Прогалини в опіці над дитиною в інституційних формах опіки. Самотня дитина у неблагополучних сім'ях. Сімейні конфлікти та проблеми сімейної опіки. Релігійна опіка. Доброчинна діяльність благодійних товариств. Едукація й опіка.

Тема 7. Польський досвід опіки дітей у вітчизняному соціумі.

Актуальність ідей опіки над дитиною Польщі для української педагогічної теорії і практики, для теорії і методики виховання. Аксіологічний вимір творчого доробку польських педагогів у контексті української дошкільної педагогіки. Реалізація польської моделі опікунсько-виховних установ в Україні. Сучасні завдання опіки над дитиною в контексті досвіду країн Європейського Союзу.

У результаті вивчення дисципліни “Опіка над дітьми у Польщі” студенти повинні знати:

- зміст дефініцій “опіка”, “опіка над дитиною”, “опікунство”, “опікун”, “опікунсько-виховна діяльність”, “філантропія”, “благодійність”, “допомога”, “підтримка дитини”, “виховання”, відмінність і схожість між ними;
- завдання, предмет, функції педагогіки опіки (опікунської педагогіки) як наукової дисципліни;
- генезу опіки над дитиною в історії педагогічної думки та опікунсько-виховної практики;
- особливості соціальної ситуації дитини;
- форми надання опіки дитині у різних типах освітньо-виховних закладів, умови застосування індивідуального підходу до вихованців;
- актуальні проблеми опіки над дитиною у педагогічній теорії і практиці.

Студенти повинні вміти:

- а) загальна компетентність: аналізувати та визначати основні поняття “педагогіка опіки (опікунська педагогіка)”; працювати з нормативно-правовою, програмною, методичною документацією із забезпечення опікунсько-виховної діяльності дитячих установ; планувати освітню та опікунсько-виховну роботу на основі ідей гуманізму і дитиноцентризму; використовувати засоби педагогічного впливу, які ґрунтуються на врахуванні індивідуальних та вікових особливостей дітей у процесі опікунсько-виховної роботи; забезпечувати доцільність використання форм і методів опікунсько-виховної роботи з дітьми, сприяти розвитку їхніх здібностей та задатків; уміти критично аналізувати вітчизняний і зарубіжний досвід опіки над дитиною; усвідомлювати мотиви власних дій в опікунській діяльності; застосовувати проблемно-дослідницький підхід до організації діяльності з вихованцями, їхніми батьками, колегами на основі суб'єкт-суб'єктних взаємин;
- б) предметна компетентність: уміти використовувати теоретичні та практичні знання з опікунської педагогіки Польщі в процесі творчого проектування власної діяльності; доцільно підбирати та застосовувати на практиці форми і методи надання опіки дитині у різних життєвих ситуаціях; проектувати реалізацію гуманістичних ідей у виховній діяльності з вихованцями, їхніми батьками; використовувати різні методи і засоби опікунсько-виховної діяльності відповідно до віку дітей; планувати, організовувати, методично спрямовувати опікунсько-виховний процес на основі новаторського досвіду польських педагогів-виховників з урахуванням індивідуальних потреб та інтересів кожної дитини; встановлювати позитивний психологічний клімат у процесі організації професійної діяльності, брати участь у добродійних акціях та спонукати до цього інших; створювати власний імідж вихователя у контексті сучасних завдань опіки і виховання.

Отже, вивчення польського досвіду опіки над дитиною в українському соціумі викликає різноманітне зацікавлення й оцінку їхньої діяльності. Постійні зміни у суспільному житті, реформи, яскраві модифікації у сфері соціальної й опікунської політики не завжди сприяють заглибленню й оновленню доробку відомих польських педагогів, виховників. Про цінність їхнього доробку свідчать також даліше зацікавлення їхнім досвідом і методами опікунсько-виховної роботи. На нашу думку, не втратили своєї актуальності міркування й ідеї Я. Корчака, Ю.Ч. Бабіцького щодо захисту прав дитини і провідних засад побудови системи опіки над дитиною. Достатньо складною проблемою, одночасно й ефективною, є підтримка дітей-сиріт до початку самостійного життя, їхньої активності у знаходженні для себе місця у сучасному суспільстві, яке характеризується значними суперечностями й труднощами. Складно допомогти або знайти дитині-сироті, соціальній сироті роботу і житло. Вважаємо, що майбутнім педагогам у проектуванні власної опікунсько-виховної діяльності з дітьми допоможе творче використання спадщини польських виховників. Для цього потрібного узагальнити їхні погляди і досвід, порівняти і популяризувати у ширшому, ніж досі, діапазоні.

Перспектива подальших досліджень полягає у порівняльному аналізі організації опікунської діяльності на ціннісних засадах, використання педагогічного інструментарію у сучасних освітньо-виховних закладах та інституційних формах опіки України і Польщі.

Список використаних джерел

1. Around the care and upbringing of pedagogical reflection / Red. work collection edited by Oresty Karpenko, Teresa Parczewska / Drohobych : publishing department of Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, 2015. – 255 p.
2. Бадора С. Теорія і практика опікунства в Польщі / Сильвія Бадора. – Івано-Франківськ : Б.В., 2000. – 252 с.
3. Карпенко О. Аксиологічний вимір педагогічної спадщини Я. Корчака у контексті української педагогіки / Ореста Карпенко // Педагогічний альманах : зб. наук. праць. – Херсон : РІПО, 2013. – Вип. 23. – С. 271 – 276.
4. Опіка і виховання дітей : історія і сучасність: зб. наук. Праць / За ред. Марії Чепіль. – Дрогобич : Ред.-вид. відділ ДДПУ, 2010. – 384 с.
5. Опіка над дітьми в добу трансформації суспільного устрою : монографія / Т.К. Завгородня, Н.В. Лисенко, Д.-К. Мажец, Б.М. Ступарик. – Івано-Франківськ – Ужгород : Мистецька лінія, 2002. – 152 с.
6. Чепіль М.М. Порівняльна педагогіка : навчальний посіб. / М.М. Чепіль. – К. : Академвидав, 2014. – 216 с. – (Серія “Альма-матер”).

The article presents the aim, objectives, structure and content of the optional subject “Childcare in Poland” for students of higher educational institutions with a concentration in “Pedagogy”. It includes theoretical and methodological basics of childcare in Poland, patterns and characteristics of educational activities involving children. The course has the following informative modules: childcare as a scientific problem; social pedagogy as a scientific subject; theoretical approaches to childcare in Poland; childcare in educational institutions; institutional forms of childcare; topical issues of childcare in educational theory and practice; Polish childcare experience and its domestic implementation.

The “Childcare in Poland” course aims: 1) to familiarize students with modern tasks and forms of childcare in Ukraine and the European Union, education of children in various types of educational institutions, ways of implementing the individual approach to child care and education; 2) to forecast development and education strategies for every child. Future teachers must acquire the ability to perceive a child’s personality as a set of unique qualities and characteristics and create optimal conditions for its self-development, self-fulfillment and self-expression.

The main objectives of the subject are: awareness of the need to implement pedagogical principles of childcare in teaching practice; clarifying principal concepts of the subject, structural and conceptual foundations of “care” and its components; learning care forms and ways of implementing the individual approach to the care and education of children; forecasting development and education strategies for every child; learning how to conduct educational activities with regard to a peculiar educational environment and a child’s individual development.

Key words: care, child, care education, a special course, future teacher, Poland.

УДК 37.015.31:331:374]”193”

Ковальчук Генадій

Kovalchuk Henadii

ВИРОБНИЧІ ЕКСКУРСІЇ У СИСТЕМІ ТРУДОВОГО ВИХОВАННЯ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ У 30-Х РОКАХ ХХ СТ.

INDUSTRIAL EXCURSIONS IN THE SYSTEM OF LABOR EDUCATION IN SECONDARY EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS OF UKRAINE IN THE 30s OF THE XXth CENTURY

У статті з метою об'єктивної оцінки та переосмислення історико-педагогічного досвіду минулого розкрито місце та значення виробничих екскурсій у системі трудового виховання школярів у вітчизняній педагогічній теорії і практиці періоду 30-х років ХХ ст. Систематизовано вивчення різних аспектів організації трудового виховання у школах України на основних історичних етапах її розвитку. Відзначено велике значення комплексних екскурсій, які широко практикувалися у школах промислових міст.

Ключові слова: виробничі екскурсії, трудове виховання, учнівська молодь, політехнічне навчання, суспільно-корисна праця, освіта, навчально-виховна робота, трудова діяльність, школа, підприємство, навчально-виробничі майстерні.

У сучасних умовах розбудови національної школи України все більш актуальною стає проблема удосконалення підготовки молодого покоління до майбутньої трудової діяльності, що потребує об'єктивної оцінки та переосмислення історико-педагогічного досвіду минулого. Позитивним за характером розгляду цієї проблеми у вітчизняній педагогічній теорії є період 30-х років ХХ ст. Саме у цей період простежується оновлення змісту, форм і методів трудового виховання школярів, зумовлених закономірностями розвитку та певною циклічністю в освітніх процесах. У ході реалізації “Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки” щодо подальшого удосконалення роботи загальноосвітньої і професійної школи у відповідності з основними напрямками її реформування важливе місце відводиться модернізації системи трудової підготовки учнівської молоді відповідно до сучасного соціально-економічного розвитку країни та наявного ринку праці [5].

Проблемі становлення і розвитку трудової підготовки учнів в школах України кінця ХІХ середини ХХ ст. присяченні дослідження В. Бондаря, А. Вихруща, В. Гайдукевич, С. Дем'янчука, Н. Калініченко, М. Кареліна, В. Кухарського, М. Левківського, В. Мадзігона, С. Мазуренко, З. Мацишиної, В. Нечипорук, Д. Огієнко, В. Рака, Н. Слюсаренко, Т. Сороки, М. Хитаряна та ін.

Питання трудового виховання: політехнічна освіта, технічна творчість, економічне виховання, продуктивна праця тощо розкриті у наукових працях П. Атутова, С. Батишева, О. Белошицького, І. Ковальнової, О. Колодійчука, В. Макаруч, Д. Сергієнка, М. Скаткіна, Д. Сметаніна, В. Струманського, Т. Тарасової, С. Шабалова та ін. Автори акцентують увагу на характерних особливостях здійснення ідеї політехнізму, провідних тенденціях розвитку технічної творчості дітей та молоді в навчальних закладах України, розкривають зміст і специфіку організації позакласної та позашкільної роботи із техніки, описують досвід організації трудового виховання у школах України різних історичних періодів тощо.

Різні аспекти трудового виховання учнівської молоді у сучасних загальноосвітніх навчальних закладах досліджували І.Волощук, Ю.Грицай, О.Коберник, Ю.Коломієць, Г.Левченко, І.Матюша, М.Машовець, Г.Мельник, С.Павх, М.Піддячий, В.Римаренко, М.Рябухін, В.Савченко, В.Сидоренко, С.Соколовський, Д.Тарнопольський, А.Терещук, В.Тименко, І.Ткаченко, Д.Тхоржевський, Н.Шиян, Л.Шпак, С.Ящук та ін. Проте питання значення виробничих екскурсій у системі трудового виховання загальноосвітніх навчальних закладів в Україні 30-х років ХХ ст. ще не знайшли вичерпного історико-педагогічного аналізу у сучасних дослідженнях.

Враховуючи, що зазначений період характеризувався активним пошуком ефективних форм і методів на шляху реформування освіти, яка сьогодні знову стоїть перед вибором свого подальшого розвитку, необхідність ґрунтовного вивчення місця та ролі виробничих екскурсій у трудовому вихованні в загальноосвітніх закладах України у 30-х роках ХХ ст. і зумовило вибір теми статті.

Метою статті є розкриття значення екскурсій у системі трудового виховання школярів як форми пропаганди науково-технічних досягнень, ознайомлення з передовим виробничим досвідом та визначення їх цінності для сучасної педагогічної науки і практики в освітніх закладах України.

Виробничі екскурсії як форма пропаганди виробничо-технічних знань виникли вже в перші роки Радянської влади. 8 березня 1930 постановою Раднаркому було створено єдине Всесоюзне добровільне товариство пролетарського туризму та екскурсій. У статуті товариства вказувалося, що воно засновується для всебічного розвитку організованого туризму і екскурсій, з метою сприяння виробничій і культурній освіті трудящих мас, залучення їх до активної роботи у соціалістичному будівництві, широкого ознайомлення з досягненнями соціалістичного будівництва, а також дослідження і вивчення економіки, географії та етнографії країни тощо. Виробничі екскурсії у роботі в системі виховання розглядались як одна з форм професійної орієнтації, політехнічної освіти і трудового виховання підростаючого покоління [9, с.11].

Одним із важливих компонентів системи трудового виховання і політехнічного навчання в радянській школі 1931-1937 рр. були виробничі екскурсії. У постанові ЦК ВКП (б) від 25 серпня 1931 “Про початкову і середню школу” для обґрунтування важливості виробничих екскурсій у справі політехнічного навчання наголошувалось про те, щоб кожен учень школи “відвідав не менше 1-3 рази електричну станцію, завод, радгосп” [2, с. 546].

Органи народної освіти в 30-ті роки проводили велику роботу щодо реалізації цих завдань. Народний комісаріат України, наприклад, рекомендував, щоб кожна міська і сільська школа вивчала політехнічний профіль свого району та намітила перелік виробничих екскурсій (близьких і далеких) для кожного року навчання, встановила розклад їх проведення, ознайомила вчителів з методикою цієї роботи. Одночасно було відзначено про недооцінку виробничих екскурсій школами колгоспної молоді і рекомендувалось їм врахувати, щоб учні сільської місцевості мали можливість ознайомитися з промисловим виробництвом в основному на виробничих екскурсіях, які повинні були отримати широке поширення [6, с. 20].

Цікавий досвід проведення виробничих екскурсій здійснювався в початкових класах, оскільки навчальні програми містили конкретні вказівки щодо організації екскурсій на промислове і сільськогосподарське виробництво з метою зв'язку програмового матеріалу з навколишнім життям, соціалістичним будівництвом. Велика їх кількість була передбачена програмою з праці. Наприклад, учні 4 року навчання повинні були відвідати радгосп або колгосп, металообробне виробництво, ремонтно-механічний цех або механізовані майстерні школи, автогараж чи ремонтно-тракторну майстерню, депо, деревообробний завод. У процесі екскурсій учні повинні були ознайомитися з роботою сільськогосподарських машин, з машинною обробкою дерева і металу, а також організацією праці на виробництві. Наприкінці року була передбачена заключна екскурсія по ознайомленню з організацією праці та

виробництва [7, с. 84-88]. Проте, у зв'язку із зменшенням кількості годин на трудове навчання з 4 год. (1933 р.) до 1 год. (1935 р.) на тиждень, відповідно до нових програм з "Труда", відбулося значне скорочення теоретичного матеріалу, зменшення кількості лабораторних робіт та екскурсій, робіт по дереву і металу [1, с.123].

Проведення виробничих екскурсій було також заплановано при вивченні предметів природничо-математичного циклу тих років. Передові вчителі фізики, хімії, біології використовували їх для того, щоб показати учням, як застосовуються закони науки на практиці, познайомити їх з новою технікою, технологією виробництва, організацією праці. Зазвичай перед цими виробничими екскурсіями вчителі проводили велику підготовчу роботу, знайомили школярів з майбутнім об'єктом екскурсії, давали ті чи інші завдання, для виконання яких матеріал необхідно було зібрати в процесі екскурсій. Цей матеріал надалі широко використовувався при вивченні наступних тем уроків. Так, за програмою 1932 для учнів 5-го року навчання за темою "Найпростіші вимірювання" вчителю фізики рекомендувалося провести екскурсії в механічну майстерню, інструментальний цех, на будь-яке підприємство точної механіки; за темою "Рідини" – познайомити з міським водогоном і каналізацією, насосною станцією і водонапірною баштою, водяним млином і відвідати завод або майстерню, де мався гідравлічний прес. Для учнів 7-го року навчання з фізики було запропоновано організувати 10 екскурсій: в електротехнічну майстерню або на завод для знайомства з конструкцією мотора і генератора; на електростанцію; трансформаторну підстанцію; телеграф; телефонну станцію; гальванопластичного майстерню; в електрозварювальний-цех тощо [7, с. 22-30]. Окремий час на екскурсії за навчальними програмами з біології не передбачався, але вчителям дозволялося проводити екскурсії за рахунок бюджету часу, передбаченого на сільськогосподарську працю. Хоч у програмах 1935 року кількість екскурсій з кожного предмету було значно скорочено, однак на їх організацію було виділено час із зазначенням обов'язкових об'єктів. Але при цьому Наркомпроси вимагали, щоб виробничі екскурсії були ретельно підготовлені, як школою, так і підприємством.

Великий пізнавальний інтерес викликали в учнів екскурсії в лабораторії заводів і фабрик, у контрольно-насінневі та агрохімічні лабораторії, до навчальних і науково-дослідних центрів, у яких учні знайомились з випробуванням властивостей металів, сплавів і синтетичних матеріалів, із застосуванням відомих їм речовин, методів вимірювань тощо. Тому лабораторні роботи, що проводились у школі, набували в очах учнів практичну значимість. При цьому від учнів вимагалась особлива увага і спостережливість, оскільки наукові закономірності притаманні і навчальним ситуаціям. Саме чітка послідовність технологічних процесів, їх науково-теоретична обґрунтованість, ритмічність і динаміка, логічність операцій, вироблених за допомогою машин і установок, усвідомлення можливості здійснення науково-технічних задумів спонукали учнів до моделювання, конструювання, дослідницької роботи тощо [10, с. 97].

Передові вчителі прагнули виконати ці вказівки програм. Наприклад, учитель фізики Роздільненської середньої школи Одеської області Л.П. Лесковий з учнями 7-х класів при вивченні теми "Елементи та акумулятори" провела екскурсію на телефонну станцію, а за темою "Перетворення електричної енергії в механічну і механічної в електричну" на електростанцію, в залізничне депо, МТС. Під час відвідування електростанції гуртківці збирали дані, що характеризують її роботу, і на підставі їх зробили висновки про недоліки в роботі електростанції (перевантаження динамо, перевищення норми втрати напруги на лінії). Екскурсії оживили роботу гуртка, дали можливість учням ближче познайомитися з фізичними явищами, пристроєм машин, апаратів. Матеріал, зібраний на екскурсії, вчитель широко використовував на уроках, що сприяло підвищенню ефективності навчальної роботи [3]. Вчителі природознавства цієї школи проводили також екскурсії на об'єкти сільськогосподарського виробництва місцевого колгоспу (птахоферму, кролятник, пасіку та рільниче господарство, сепараторний цех), що є свідченням широкого використання виробничих екскурсій у навчально-виховній роботі.

Значну увагу екскурсійній справі приділяли у трудових школах м. Житомира. Результати проведення виробничих екскурсій обговорювалися за схемою, започаткованою вчителями ще на початку 20-х років, а саме: 1. Назва закладу. 2. Склад екскурсантів (група, клас). 3. Вік дітей. 4. Кількість хлопчиків, дівчаток. 5. Прізвище, ім'я та по батькові керівника екскурсії. 6. Хто і з яких питань брав участь у проведенні екскурсії, крім головного керівника? 7. Куди була здійснена екскурсія? 8. Коли? 9. На яку тему? 10. Скільки часу було витрачено на екскурсію? 11. Чи була проведена попередня бесіда, лекція? На яку тему? 12. Які враження викликала екскурсія? 13. На що особливо зверталась увага під час проведення екскурсії? 14. Що було зібрано? 15. Які роботи проведені під час екскурсії? 16. Що викликало активність екскурсантів? 17. Яку літературу рекомендував вчитель для читання? 18. Якою наочністю користувався вчитель під час екскурсії? 19. Чи обговорювалися результати екскурсії? Чи систематизовано добутий на екскурсії матеріал? Куди він надійшов? 20. Загальне враження всього колективу після екскурсії. 22. Педагогічні зауваження та висновки керівника після екскурсії [8, с.119]. Так, упродовж кінця 20-х – початку 30-х років учні 8-ї трудової школи м. Житомира провели наступні екскурсії: а) для першого концентру – в Монастирський сад, на поле, до річки, в музей, до лісу, на острівцець, у деревообробну майстерню, на цегельний завод тощо; б) для 2-го концентру – в радгосп, на млин, на завод сільськогосподарських машин, на водонапірну башню, на макаронну фабрику, в держтипографію, на “Червоний чоботар” (фабрика з виробництва взуття) тощо [8, с. 119].

Розвитку екскурсійної справи серед учнів, у свою чергу, приділяла увагу і Волинська окружна інспектура народної освіти. Так, у її оперативному плані на 1928/1929 н. р. передбачалось організувати при окружній інспектурі народної освіти екскурсійне бюро з метою розробки маршрутів для екскурсій на виробництво, у цікаві місця Волинської округи, їх систематизацію згідно з рекомендацією Центрального бюро (щодо організації екскурсій робітників, селян, молоді, учнів) [8, с. 119]. Під час проведення виробничих екскурсій успішно реалізовувався дослідницький метод, в ході якого учителі пропонували учням дослідити (обстежити) який-небудь об'єкт, місце, виробництво, а потім переходили до вивчення теми стосовно цього дослідження на уроці. Цим самим позанавчальна діяльність передувала навчальній.

Екскурсії на виробництво найчастіше носили узагальнюючий характер і давали можливість вчителю знайомити учнів із застосуванням наукових законів, висновків, правил на практиці, збагачували їх конкретними знаннями, без яких не могло бути розуміння основ сучасного виробництва. Вони сприяли більш глибокому засвоєнню навчального матеріалу і були одним з найважливіших засобів реалізації принципу поєднання навчання з життям, теорії з практикою.

Проведення екскурсій у сільське господарство набуло широкого поширення в Україні, оскільки переважна більшість шкіл були сільськими. Учителі знайомили школярів з вирощуванням культурних рослин, з шкідниками сільського господарства і боротьбою з ними, технікою силосування, обладнанням овочесховищ і сільськогосподарських машин, учні також відвідували тваринницькі ферми і птахофабрики, вивчали правила догляду за худобою, птицею тощо. [10, с. 112-113].

У цей період широко практикувалися комплексні екскурсії. Вони мали велике значення, для знайомства учнів з різноманітними виробничими процесами і технікою. Багатий досвід проведення комплексних екскурсій був накопичений у школах таких промислових міст як Дніпропетровськ, Донецьк, Дніпродзержинськ, Запоріжжя, Кривий-Ріг та інших металургійних центрах. Вчителі хімії, фізики та трудового навчання організували їх на металургійних заводах, комбінатах. Учням заздалегідь ставили мету і ознайомлювали їх з планом екскурсії. Вони отримували відомості з техніки безпеки, а також завдання для спостережень. Під час екскурсій учням розповідали історію підприємства, про його роль в народному господарстві області та всієї країни, знайомили з принципами роботи доменної печі, кауперів, системи охолодження, сировиною, технологією доменного процесу. У лабораторіях школярі дізнавалися

про хімічний склад чавуну і шлаку. Крім того, учні отримували відомості про основні професії та організацію самого виробництва. Матеріал екскурсій узагальнювались на наступних уроках хімії, фізики та трудового навчання з широким використанням у навчальній роботі. Цим самим комплексна екскурсія на виробництво давала змогу школярам спостерігати основний виробничий процес загалом [11, с. 88].

У 30-і роки ХХ ст. широко практикувались виробничі екскурсії тематичного спрямування. Проведенню таких екскурсій передувала тривала підготовка, що включала в себе вибір об'єкту екскурсії, розробку плану, визначення організаційних форм роботи з учнями. Така підготовка допомагала зосередити увагу учнів на найбільш істотному, суттєвому, змушувала їх порівнювати, аналізувати, робити самостійно висновки та узагальнення. Наприклад, при відвідуванні залізничних депо, ремонтних майстерень у містах Жмеринці, Козятині, Шепетівці, Фастові та ін. учителі давали завдання на час екскурсій такого змісту: з'ясувати, які матеріали застосовуються для паяння, як проводиться травлення кислоти і що береться для цього, для чого проводиться травлення кислоти, яке призначення різних речовин при паянні на виробництві та ін. Цим самим, вчителі-предметники намагались використовувати для виробничих екскурсій і невеликі підприємства.

У містах і селах, де знаходились деревообробні комбінати, заводи, цехи, майстерні у залежності від мети екскурсії змінювалося співвідношення спостережень і пояснень. Наприклад, на екскурсіях з обробки дерева ставилась мета показати перевагу машинної обробки над ручною, з'ясувати, у чому подібність і відмінність у пристрої верстатів та інструментів ручної обробки дерева. Отримавши завдання, учні спостерігали за роботою механізмів, а словесні пояснення при цьому носили спрямований характер, допомагаючи учням самостійно робити висновки. Зібраний на екскурсії матеріал учні оформляли у вигляді колекцій, писали звіти, письмові відповіді на запитання.

Значну кількість екскурсій на виробництво школи проводили і в позаурочний час понад програму. З цією метою народний комісаріат освіти рекомендував використовувати і період літніх канікул. У переліку завдань на літо з біології за програмою 6-го класу було рекомендовано відвідувати пасіку, рибальські, птахівницькі, тваринницькі господарства тощо. Виробничим екскурсіям приділяли також увагу окремі керівники гуртків, які прагнули не обмежувати їх роботу стінами шкіл, лабораторій, а намагались в ході екскурсій дати можливість учням усвідомити технологічні процеси, ознайомитися з використанням техніки, а в окремих випадках залучати їх до продуктивної праці.

Великого значення у 30-х роках Народний комісаріат освіти України надавав екскурсіям у промислові міста і новобудови країни (Дніпрогес, Харківський тракторний завод, Дніпроважмаш, Дніпропетровський металургійний завод, Криворіжсталь, Криворізький коксохімічний завод, Маріупольський металургійний комбінат імені Ілліча, Азовсталь), які давали змогу наочно показати учням розмах будівництва, ознайомити їх із сучасним виробництвом, досягненнями науки і техніки тощо. При цьому особливо підкреслювалось значення дальніх екскурсій в промислові міста, які розширювали політехнічний кругозір учнів, водночас школярі знайомились з промисловими підприємствами, відвідували політехнічні музеї, виставки, будинки техніки [4, с. 49]. Народний комісаріат також клопотав перед Раднаркомом республіки про надання права учням за період навчання в школі здійснювати одну далеку екскурсію за рахунок держави.

Важливе місце в організації виробничих екскурсій займала діяльність дитячих екскурсійно-туристичних станцій, Статут яких офіційно був затверджений у жовтні 1930 р. Основне спрямування їх роботи полягало в тому, що вони розробляли маршрути екскурсій для окремих класів з урахуванням вказівок навчальних програм ряду предметів, займались організацією дитячих екскурсій, подорожей до великих промислових центрів УСРР та СРСР. Екскурсії проводилися в основному 1-3-денні. Хоч, звичайно, прагнення до здійснення багатоденних екскурсій за межі України було велике, проте проведення їх було обмеженим, оскільки це вимагало чималих витрат.

Отже, у 30-ті роки органи народної освіти приділяли велику увагу організації виробничих екскурсій, які сприяли ознайомленню учнів з науковими основами виробництва, основними технологічними процесами, роботою машин і механізмів, отримували короткі відомості про організацію та економіку виробництва. Відвідуючи виробничі об'єкти, новобудови, учні мали змогу зрозуміти та оцінити корінні перетворення в галузі промисловості та сільського господарства, що було важливою ланкою в системі трудової політехнічної підготовки школярів.

Виробничі екскурсії були включені до планів навчально-виховної роботи шкіл, що, у свою чергу, потребувало від учителів підвищення професійної майстерності, знання методики екскурсійної діяльності, а також підготовки кадрів екскурсійних працівників, пошук важелів державного управління екскурсійною діяльністю.

Список використаних джерел

1. Калініченко Н.А. Трудова підготовка учнів сільської школи в Україні. Друга половина XIX-XX століття : Монографія / Н.А. Калініченко. – Кіровоград : "Імекс-ЛТД", 2007. – 744 с.
2. КПРС в резолюціях і рішеннях з'їздів, конференцій і пленумів ЦК. 1898-1970. Пер. з 8-го рос. вид. / За заг. ред. П.М. Федосеева і К.У. Черненко. – К. : Політвидав України, 1980. – С. 544-552.
3. Лесковий Л.П. Учебник плюс опыт, экскурсия и самодельный прибор / Л.П. Лесковий // За коммунистическое просвещение. – 1934. – 6 октября.
4. Локоть Л.П. Трудовое политехническое обучение в советской школе 30-х годов (1931-1937 гг.) / Л.П. Локоть // Вопросы трудового воспитания и политехнического обучения в истории советской педагогике и школе. – Вологда, 1974. – Вып. I. – С. 43-51.
5. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки // [Електронний ресурс]. – ministry@mon.gov.ua)
6. Очередные вопросы работы ФЗС (Инструктивно-методическое письмо №5). М.-Л., Наркомпрос РСФСР – Учпедгиз, 1931.
7. Программы начальной школы (городской и сельской). М., Наркомпрос РСФСР – Учпедгиз, 1932.
8. Рудницька Н.Ю. Використання історико-педагогічного досвіду в організації системи позаурочного виховання школярів / Н.Ю. Рудницька // Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка. – 2005. – № 24. – С. 118-120.
9. Сичинава В.А. Экскурсионная работа : (Из опыта). Пособие для учителей / В.А. Сичинава. – М. : Просвещение, 1981. – 96 с.
10. Хитарян М.Г., Локоть Л.П. Трудовое воспитание и политехническое обучение в общеобразовательной школе 30-х годов (1931-1937 гг.) / М.Г. Хитарян, Л.П. Локоть // Вопросы трудового воспитания и политехнического обучения в истории советской педагогике школы. – Вологда, 1977. – Вып. IV. – С. 91-122.
11. Ясницький Г.М. Розвиток народної освіти на Україні (1921-1932 рр). / Г.М. Ясницький. – К. : Вид. Київ. ун-ту, 1965. – 256 с.

The article deals with the place and value of the system of students, labor education in the national educational theory and practice of the 30s of the XXth century with the purpose of objective evaluation and rethinking of historical and pedagogical experience of the past. Analysing the existing studies and publications the author systematically explore various aspects of the organization of labor education at schools of Ukraine at the main historical stages of its development. It is stressed that the issue of the role of industrial excursions in labor educational system of this period have not found an exhaustive historical and pedagogical justification yet. The author states the importance of industrial excursions in polytechnic education as one of the important components of students labor education on the basis of the CC CPSU (b) (25.08.1931) "Primary and secondary school". The curriculum subjects of

natural-and mathematical cycle, lessons of manual training for each form had the specific instructions in organization of excursions to industrial and agricultural production, that's why with the aim of the connection of the program material and life in Ukraine an interesting experience of their conduction was gained. The author shows the experience of leading teachers of physics, chemistry, biology, labor training of Zhytomyr, labor schools Rozdilka secondary school of Odessa region, secondary schools of Zhmerinka, Koziatyn, Shepetivka, Fastov, where a great attention to excursions was paid. The excused were used to show the students, the application laws of science in practice, to acquaint them with new technology, and production technology and organization of work. The author stress the importance of complex excursions, widely practiced at schools of industrial cities with the aim to familiarize students with the history of the company, their role in the economy of the region and the whole country, basic safety information, a variety of production processes in general and particular occupations. The excursions material was summarized at the lessons of chemistry, physics with wide use in the classroom. Excursions to industrial cities and new buildings of the country provided at 30th by the National s Commissariat of Education of Ukraine are of great importance in the article. They gave an opportunity to demonstrate the students the scope of construction, to acquaint them with modern production, science and technology and so on. The article also emphasizes the importance of the industrial excursions organization, organized by the excursion and tourist stations that have developed excursions and travel itineraries for individual forms according to the instructions of curriculum subjects to a number of large industrial centers of the Ukrainian SSR and USSR.

Key words: industrial excursions, labor education, students, polytechnic education, community service work, education, educational work, educational and productional workshops.

УДК 37.013.75

Корогод Тамара

Korohod Tamara

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ДОСВІДУ САМОСТІЙНОЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ ІНШОМОВНОГО ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ

EXPERIMENTAL VERIFICATION OF TECHNOLOGY OF FORMING THE EXPERIENCE OF INDEPENDENT COGNITIVE ACTIVITY AMONG THE STUDENTS OF THE NONLINGUISTIC HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS IN THE PROCESS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN THE FIELD OF PROFESSIONAL COMMUNICATION

У статті обґрунтовується доцільність впровадження технології формування досвіду самостійної пізнавальної діяльності студентів немовних спеціальностей під час навчання іншомовного професійного спілкування на основі проведеної експериментальної перевірки; проаналізовані нові підходи до моделювання змісту його формування у немовному ВНЗ.

Ключові слова: технологія, самостійна пізнавальна діяльність, практикум, елективні факультативи, навчально-методичний посібник, засоби навчання; інформаційно-комунікаційні технології навчання

У зв'язку з входженням України до європейського і світового співтовариства відбувається докорінна перебудова навчального процесу, ключовими напрямками якої є його гуманізація,

інтенсифікація професійної підготовки, створення можливостей для особистісного розвитку майбутнього фахівця, його подальша самоактуалізація у практичній професійній діяльності. Ці завдання передбачені і Законом “Про вищу освіту”, мета якого створити умови для розвитку і самореалізації особистості, формування покоління, котре здатне навчатися впродовж життя, конструювати, розвивати цінності громадянського суспільства, примножувати матеріальну і культурну спадщину. А відтак, визнання людини як найвищої соціальної цінності у світлі нової парадигми – гуманізації освіти – як ніколи породжує необхідність моделювання такого навчального середовища, де особистість має змогу розкрити і розвивати свої здібності, збагачувати внутрішній світ, самоудосконалюватися і саморозвиватися. Підготовка її як конкурентноспроможного фахівця, який володіє гнучким мисленням, творчою уявою, комп’ютерною грамотністю, професійною самосвідомістю передбачає наділення її повноваженнями центрального суб’єкта, котрий інтегрує і організовує свій процес навчання [7; 8].

Формування студентів як компетентних фахівців у своїй сфері діяльності потребує раціонального поєднання сучасних технологій, методів і форм навчання, впровадження нових засобів навчання, спрямованих на розвиток індивідуальної і колективної особистості; формування у них пізнавальної самостійності, ініціативи, творчої уяви. Орієнтування при цьому на компетентнісно-діяльнісну парадигму навчання розглядаємо як напрям, який забезпечуватиме умови для постійного перебування студентів у стані активного пошуку необхідних знань, умінь і навичок для удосконалювання їхнього мовленнєвого досвіду.

Зазначимо, що теорія і методика навчання містить значний досвід щодо технологізації педагогічного процесу з організації самостійної пізнавальної діяльності студентів немовних спеціальностей під час навчання іншомовного професійного спілкування. Так, розроблена велика кількість моделей формування пізнавальної самостійності студентів немовних спеціальностей у процесі організації їхньої самостійної пізнавальної діяльності (С.М. Вахрушева, В.І. Архіпов, С.П. Микитченко, І.Ю. Сіняговська, Я.В. Галета); моделі розвитку рефлексивної і творчої активності (Л.В. Муратова); творчої самостійності (А.А. Шамсієва); пізнавальної активності і самостійності (О.Г. Шишкова); впроваджені нові підходи до розвитку пізнавальної активності студентів як передумови розвитку самостійності (О.Г. Пиндик – мінімаксий підхід); формування продуктивного досвіду самонавчання (епістемний підхід – Т.О. Бобро); іншомовної професійної компетентності під час організації СПД (інтегрований підхід – Л.М. Базир, М.Г. Гордієнко, С.М. Кустовський, Н.І. Євтушенко). Крім того, як засоби організації навчання іншомовного професійного спілкування активно використовуються такі освітні технології: технологія модульного навчання; технологія диференційованого навчання (Л.В. Шерстюк, Л.М. Тернавська); індивідуалізоване навчання (Є.В. Королькова, С.О. Мелікова, Л.О. Чубарова, К.Л. Єлісеєва); технологія комунікативного навчання (Ю.І. Пасов, В.Г. Редько); проблемне навчання (С.П. Микитченко, О.А. Беякова, Л.О. Чубарова, В.Ф. Аітов); ігрове моделювання (К.Г. Вишневська, Л.В. Волкова); проектні технології (Т.Є. Землінська, Л.В. Циганова, І.І. Кобильська, В.В. Стрілець, Н.О. Газова, В.Ф. Аітов); технологія “Дальтон-план”, технологія “Портфель студента” (мовне портфоліо) (D. Little, R. Peclova, D. Liittle, T. Arter, H. Barrett, H. Beetham, J. Carney, J. Mullin, M. Behrens, A. Dobson, J. Jones, M. Muller, J. Trim, F. Winter, Н.В. Ягельська; Є.С. Полат, Н.В. Чичеріна, О.І. Щербак, Н.В. Ягельська, В.К. Загвоздкіна, С.І. Никітіна, Т.Г. Новікова, М.О. Пінська, О.С. Прудченкова, О.Г. Смолянинова, О.Ю. Чайка, Є.Є. Федотова, М.А. Чошанова); технологія контекстного навчання; кейс-технології (О.Л. Канюк, С.М. Кустовський, Т.В. Сидоренко); технологія “Навчальні пакети”; технологія розвивального навчання; технологія інтегрованого розвитку; Тандем-технології, інформаційно-комунікаційні технології (П.В. Сисоєв, М.М. Євстигнєєв, Є.С. Полат, О.А. Копил, М.В. Баканова, А.Л. Буран, Е.В. Бурцева, В.Ю. Зюбанов, Є.В. Захарова, Л.Г. Жук). Посеред умов, що забезпечують практично вмотивоване використання мови у немовному ВНЗ вчені виокремлюють впровадження комунікативно-діяльнісного (Ю.І. Пасов, В.Г. Редько); особистісно орієнтованого (М.С. Репіна, Ю.В. Петровська, Є.А. Насонова, Л.В. Трофімова),

компетентнісного (В.І. Архипов, Т.В. Сидоренко та ін.), інтегративного (Л.М. Базир, С.М. Кустовський, Г.М. Гордієнко), соціокультурного (О.Л. Канюк, В.В. Сафонова та ін.); рефлексивного (Н.В. Ягельська) підходів. Проте під впливом вимог до компетентності сучасних спеціалістів, рівня їхньої готовності до адаптування в умовах інтеркультурного розмаїття професійного середовища та усвідомлення необхідності пізнання постійно зростаючого обсягу нової інформації для їхньої самоактуалізації постає проблема формування студентів як незалежних користувачів мови, готових до самостійного оволодіння культурою іншомовного професійного спілкування.

Формування цілей статті і постановка завдань: обґрунтувати доцільність впровадження у навчальний процес технології формування досвіду самостійної пізнавальної діяльності студентів немовних спеціальностей під час навчання іншомовного професійного спілкування.

Формування у студентів спеціальних і предметних компетенцій відповідно до профілю їх навчання потребує моделювання траєкторій з урахуванням усіх технологічних аспектів предметного і процесуального характеру змісту організації самостійної пізнавальної діяльності під час навчання іншомовного професійного спілкування; здійснення дидактичного аналізу ефективності використання сучасних форм, методів і засобів навчання на основі дотримання певних педагогічних умов, які відображені у технології навчання [5, с. 257]. Особливості її моделювання продемонстровані у низці визначень цього поняття, а саме її розгляду як:

- способу реалізації людьми конкретного складного процесу шляхом поділу його на систему послідовних взаємопов'язаних процедур та операцій, які виконуються більшою чи меншою мірою однаково і, які зорієнтовані на досягнення результатів;
- моделі професійної підготовки, в межах якої ставиться мета і досягається конкретний потенційно відтворюваний результат шляхом використання певних видів, форм, методів навчання, оперування змістом навчання; чітко організована, продуктивна в усіх деталях модель спільної діяльності викладача і студентів, що містить цілепокладання, планування, організацію, підведення підсумків цієї діяльності (С.О. Сисоева; І.А. Зязюн);
- проект і реалізацію системи послідовного розгортання педагогічної діяльності, спрямованої на виховання вільної, відповідальної особистості як суб'єкта й проектувальника життя (І.Г. Єрмаков);
- систему вказівок, які під час використання сучасних методів навчання повинні забезпечити підготовку фахівців необхідного профілю за короткі терміни в умовах оптимальних затрат сил і засобів (А.Г. Молибог).

Урахування особливостей її побудови відповідно до завдання формування у студентів досвіду СПД у процесі навчання іншомовного професійного спілкування потребує конкретизації змісту попередніх тлумачень, а саме організаційних та психолого-педагогічних аспектів успішного її впровадження:

- спосіб реалізації на занятті особистісно-діяльнісного підходу до навчання та підготовки активних суб'єктів навчально-пізнавальної діяльності (І.О. Зимняя, Є.С. Полат, І.Л. Бім);
- наука про техніку навчання (Г.В. Рогова), а саме здійснення раціонального розподілу навчального часу; вибір прийомів та послідовності виконання вправ; коментування дій, які засвоюються; доцільне використання роздавальних дидактичних матеріалів, різних форм і методів роботи;
- як сукупність прийомів, що включають дії, які виконує суб'єкт навчання; матеріал, яким він оперує; способи, за допомогою яких здійснюються навчальні дії та умови, в яких вони відбуваються (Ю.І. Пасов).

Перше визначення мотивує нас до моделювання системи навчання іншомовного професійного спілкування як процесу усвідомлення студентами їхніх власних стилів навчання та, у такий спосіб, реалізації їх як суб'єктів навчально-пізнавальної діяльності. А відтак, цілком

слухним є визначення, запропоноване О. Пометун і Л. Пироженко, які під педагогічною технологією розуміють комплекс, що складається із запланованих результатів; засобів оцінювання, зорієнтованих на коригування та вибір оптимальних методів, прийомів навчання для конкретної ситуації; набору моделей навчання [6, с.19-27]. Це визначення, на нашу думку, засвідчує можливість використання у навчальному закладі декількох моделей навчання, які відтворюють варіативний та інваріативний компоненти змісту навчання іншомовного професійного спілкування і зорієнтовані на досягнення поставлених цілей навчання іншомовного професійного спілкування та удосконалювання вихідного рівня навченості усіх суб'єктів навчального процесу. При цьому обов'язковим компонентом кожної з них нами розглядається саме самоосвітня діяльність, яка може розвиватися паралельно навчанню, розширюючи, доповнюючи, поглиблюючи навчальний матеріал, або ж здійснюватися автономно, включаючись до вивчення нових, не представлених в освітньому процесі навчальних закладів курсів вивчення окремих дисциплін, практикумів тощо [2].

Дослідження ефективності функціонування розробленої технології формування досвіду СПД студентів немовних спеціальностей під час навчання іншомовного спілкування потребувало організації експериментальної роботи (2011-2015 н.р.), яка передбачала проведення константувального, розвідувального, формувального й контрольного етапів, діагностувальних зрізів та здійснення аналізу результатів.

Метою константувального етапу дослідно-експериментальної роботи визначено завдання оцінювання рівня ефективності організації СПД студентів під час оволодіння ними іншомовним професійним спілкуванням у немовному ВНЗ.

Реалізація цієї мети здійснювалася з урахуванням таких завдань:

- дослідження стану дидактично-методичного забезпечення організації СПД у немовному ВНЗ під час навчання іншомовного професійного спілкування та в цілому у навчальному закладі;
- визначення контингенту студентів, залучених до проведення експериментального дослідження, у тому числі і місця та часу його проведення;
- дослідження стану готовності студентів немовних спеціальностей до організації СПД під час навчання іншомовного професійного спілкування; рівня сформованості у них іншомовної професійної компетентності;
- обґрунтування сукупності умов, які в комплексі забезпечуватимуть ефективне формування у студентів досвіду самостійної пізнавальної діяльності під час навчання іншомовного професійного спілкування;
- виявлення критеріїв і ознак ефективності організації СПД студентів у процесі формування іншомовної професійної компетентності на основі результатів константувального зрізу, анкетувань, співбесід;
- моделювання технології формування досвіду СПД студентів під час навчання іншомовного професійного спілкування.

У результаті проведеного константувального дослідження, а саме здійснення аналізу зрізів знань, умінь і навичок, проведених поміж студентів факультету соціальної роботи, юридичного факультету, економічного факультету, результатів анкетувань викладачів і студентів навчальних закладів м. Чернігова (Чернігівський інститут права, соціальних технологій та праці (нині Чернігівський національний технологічний університет), Чернігівський національний технологічний університет, Чернігівський національний педагогічний університет імені Т.Г. Шевченка; Чернігівський юридичний коледж Державної пенітенціарної служби України) та спостережень, а також аналізу засобів навчання іншомовного професійного спілкування, ми дійшли висновку, що подолання існуючих недоліків, які є наслідком низького рівня сформованості у студентів готовності до іншомовного професійного спілкування, умінь

і навичок організації СПД студентів під час навчання іншомовного професійного спілкування можливе за реалізації певних умов, а саме:

- індивідуалізація і різнорівнева диференціація змісту навчання іншомовного професійного спілкування;
- впровадження інформаційно-комунікаційних технологій навчання, спрямованих на побудову індивідуальної траєкторії розвитку студентів;
- професійно-зорієнтований характер процесу навчання, який характеризується добором форм, методів і засобів навчання, використання яких дозволяє успішно імітувати умови професійного спілкування;
- використання проблемних завдань, зорієнтованих на формування у студентів досвіду СПД під час навчання іншомовного професійного спілкування.

Формування у студентів готовності до реалізації комунікативних намірів передбачає активне використання ними стратегій навчання іншомовного професійного спілкування (метакогнітивних, когнітивних, афективних, соціальних під час виконання ними: мовних – умовно-мовленневих – мовленневих та комунікативних вправ і завдань. До засобів, що сприяють формуванню у студентів стійкого пізнавального інтересу, мотивують їх до самопізнання, відносимо навчально-мовленнєві ситуації, навчально-рольові ігри міжкультурного і професійного спілкування, інтерв'ю, дискусії(позиційні дискусії), дебати (4 Corner debates), круглі столи, презентації, навчально-мовленнєві проекти (лінгвістичні, культурологічні, проекти-огляди, рольові, творчі, Інтернет-проекти, вебквест-проекти). Звісно, забезпечення готовності у студентів до їх використання потребує чіткого педагогічного керівництва з боку викладачів, а саме розроблення низки допоміжних засобів (структурно-функціональні схеми, таблиці, роздавальні картки, карти-пам'яті, мультимедійні презентації), що уможливають створення ситуації успіху для кожного студента та досягнення цілей навчання іншомовного професійного спілкування усіма учасниками аудиторії.

Окрім того, впровадження практикумів когнітивного і комунікативно-діяльнісного типу розглядаємо як умову, що забезпечує реалізацію різнорівневої диференціації змісту навчання іншомовного професійного спілкування, формування у студентів готовності до спілкування в аудиторний та позааудиторний час. До вправ, які є підґрунтям для формування у студентів когнітивної компетентності під час оволодіння ними лексичними одиницями і граматичними конструкціями, розвитку у них умінь і навичок читання і аудіювання, писемного мовлення відносимо вправи :

- а) некомунікативні рецептивно-репродуктивні, репродуктивні, пошуково-аналітичні;
- б) умовно-комунікативні рецептивно-репродуктивні, рецептивно-продуктивні; аналітичні; аналітико-дослідницькі.

Основою для розроблення творчого практикуму розглядаємо комплекс дидактичних ігор, спрямованого на урізноманітнення досвіду оволодіння студентами способами самопізнання; навчально-мовленнєві матеріали, що містять автентичні тексти для організації позааудиторного читання, які належать до дискурсу тієї чи іншої спеціальності та характеризуються інформаційно-пізнавальною цінністю. Поміж вправ, що є основою для його розроблення, ми виокремлюємо такі види вправ:

- умовно-мовленнєві рецептивно-репродуктивні; репродуктивні вправи, рецептивно-продуктивні вправи; продуктивні комунікативні вправи і завдання (розроблення кросвордів, чайнвордів, фajnвордів, синквейни; навчально-рольові ігри міжкультурного та професійного спрямування, навчально-мовленнєві ситуації, проекти, вебквести, кейси).

Прикладом такого практикуму є розроблений навчально-методичний посібник "Communicative workshop for lawyers" на основі автентичних текстів, представлених у збірнику John Escott "Great crimes".

Звісно, якісне оволодіння студентами навчально-мовленнєвим матеріалом потребує усвідомлення ними способів виконання завдання. При цьому вихідним положенням досягнення якісних результатів є урахування їхнього власного навчального досвіду, рівня

сформованості у них умінь і навичок організації СПД. Під уміннями і навичками організації СПД розуміємо готовність студента до практичної реалізації цілей навчання іншомовного професійного спілкування з високим рівнем якості і гарними результатами на основі засвоєних ним знань, умінь і навичок, досвіду самостійно управляти процесом навчання; оволодіння ним складними уміннями і навичками проектування змісту та мети діяльності, організації власної самоосвіти [3, с. 130].

Організація процесу формування умінь і навичок самоосвітньої діяльності студентів, що забезпечують їхню готовність до спілкування, передбачає здійснення раціонального розмежування змісту її організації в аудиторний і позааудиторний час та розподілу видів діяльності відповідно до навчальних можливостей студентської аудиторії. Такий підхід, на нашу думку, є підґрунтям для виконання Програми з навчання іншомовного професійного спілкування та вимог, які висувуються до сучасних спеціалістів Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти. Засобом для виконання цього завдання слугує розроблена дидактична програма з організації самостійної пізнавальної діяльності студентів під час навчання іншомовного професійного спілкування, яка враховує суттєву особливість організації процесу навчання згідно з вимогами кредитно-модульної системи навчання – диференціацію її змісту не лише за рівнем навчальних досягнень, але й з урахуванням їхніх пізнавальних інтересів на усіх етапах організації СПД (мотиваційно-цільовий, технологічний; рефлексивно-оцінювальний).

Враховуючи тісний зв'язок диференціації з індивідуалізацією навчання, моделювання основ організації СПД студентів здійснювалося на основі саме рівневої диференціації, у межах якої враховувалися індивідуальні особливості студентів (розвиток здатності до самоактуалізації, самореалізації, самонавчання, самоконтролю), регулювалися засоби, способи, прийоми й темп навчання з метою їх поступового залучення до активної пізнавальної діяльності, формування у них стійкого пізнавального інтересу до навчання, і, у такий спосіб, створення умов для їхнього професійно-особистісного становлення [4, с. 7].

З метою усунення психологічних бар'єрів, що заважають студентам вчитися (відчуття запрограмованості з переважаючим управлінням викладача; надто висока "ціна" активності в порівнянні з досягнутими результатами); наслідки невизнання результатів (несистематично здійснюється контроль виконання завдань; відсутність можливості виступу тощо); навчена безпорадність (зависокий рівень завдань для досягнення ними успіхів у процесі їх виконання); негативний вплив групових настанов; відсутність досвіду самостійності; нерозвиненість вольової саморегуляції (лінощі) [1, с. 42], ініціювали розроблення спецкурсу "Культура самоосвітньої діяльності", мета якого забезпечити реалізацію принципу особистісного цілепокладання, формування у студентів готовності до організації СПД на основі оволодіння ними комплексом умінь і навичок організації їхньої самоосвітньої діяльності (вміння і навичок самоорганізації, самоконтролю і самооцінювання діяльності, розвитку у них вміння вчитися на основі розуміння ними критеріїв оцінки навчальних досягнень та способів подолання негативних наслідків у процесі навчання, та, у такий спосіб, усвідомлення ними власних шляхів самоудосконалювання). Умовою для їх ефективного формування ми розглядаємо використання рефлексивного портфоліо, яке інтегрує такі його різновиди як портфоліо-процес і демонстративне портфоліо, та забезпечує можливість здійснення систематичного малтифакторного діагностування та удосконалювання їхнього іншомовного досвіду шляхом реалізації процесів САМО. Укомплектування портфоліо матеріалами для самоперевірки (пакети різнорівневих тестів); вказівками (пам'ятками з використання стратегій, інструкціями, роздавальними дидактичними матеріалами) щодо реалізації умов самонавчання та взаємонавчання сприяє здійсненню поступового переходу від керованого до самокерованого навчання, яке забезпечується на основі активного використання нами інформаційно-комунікаційних технологій навчання (Web-2 технологій), а саме використання електронної пошти, мережі

соціальних сервісів (ВКонтакте; Twitter тощо), навчальних матеріалів, розміщених у мережі Інтернет (подкасти, мультфільми, фільми тощо), програмних педагогічних засобів, тренажерів, що сприяють формуванню у студентів умінь і навичок саморегуляції їхньої навчально-пізнавальної діяльності.

До організаційних форм формування досвіду самостійної пізнавальної діяльності студентів, які зорієнтовані на створення умов для їхньої творчої самореалізації, їхньої самоактуалізації під час навчання іншомовного професійного спілкування, ми відносимо факультативи, інтегративні (елективні) курси, у тому числі й інваріанти моделей навчальних змістових модулів, які надають можливість студентам створення ситуації вибору елемента освітньої діяльності, що умотивовує їх до самостійних пошуків нових знань. Прикладом тому є впровадження елективного факультативу для студентів факультету соціальної роботи “Communication across cultures”, мета якого сформувані у студентів готовність до ефективного ділового спілкування у іншомовному середовищі на основі усвідомлення ними власної ідентичності під час співставлення і усвідомлення культури носіїв мови; забезпечити їхню мобільність на старших курсах під час участі у грантових програмах та під час проходження навчання у Літніх школах. Інший підхід до забезпечення самореалізації студентів, їхньої самоактуалізації вбачаємо у впровадженні варіативної моделі змістового модуля “Судові слухання та післясудові процедури”, а саме інтерактивного курсу “Law in Canada”, розробленого для студентів юридичного факультету з метою створення мовленнєво-комунікативного середовища на основі максимального інтегрування інтерактивних можливостей сучасної комп’ютерної техніки.

Таблиця 1.

Зміст курсу “Іноземна мова (за професійним спрямуванням)”

1.	Змістовий модуль 1. Навчання студентів
2.	Змістовий модуль 2. Політичний устрій України, Великобританії, США
3.	Змістовий модуль 3. Галузі права, їх характеристика
4.	Змістовий модуль 4. Судова система України, Великобританії, США
5.	Змістовий модуль 5. Юридична професія в Україні, Великобританії та США
6.	Змістовий модуль 6. Судові слухання та післясудові процедури

Таблиця 2.

Варіативний компонент змістового модулю

Змістовий модуль 6. Судові слухання та післясудові процедури	Практичні заняття/ Самостійна робота	Варіативний компонент змістового модулю “Право Канади”	Практичні заняття/ Самостійна робота
Тема 24. Судовий процес. Інфінітив та комплекси з ним.	4/1	Уряд. Рівні уряду. Конституція.	2/1
Тема 25. Вступні виступи адвокатів сторін. Інфінітив. Об’єктний інфінітивний комплекс.	4/2	Еволюція канадської правової системи	2/2
Тема 26. Презентація свідчень та свідків. Інфінітив. Суб’єктний інфінітивний комплекс.	2/2	Кримінальне і цивільне право	2/2
Тема 27. Первинне та перехресне опитування. Дієприкметник. Об’єктний дієприкметниковий комплекс	2/2	Суди Канади. Верховний суд, його повноваження.	2/2
Тема 28. Заклучні виступи адвокатів сторін. Винесення вироку. Суб’єктний дієприкметниковий комплекс	4/2	Судовий процес. Учасники судового процесу.	2/1

Тема 29.Післясудові процедури. Герундій. Комплекс з герундієм.	4/1	Судові засідання. Навчально-рольові ігри професійного спрямування. Кейси.	
		Розгляд і слухання кримінальної справи	2/2
		Розгляд і слухання цивільної справи	2/2
		Розгляд і слухання справи з галузі сімейного права	2/2

Упровадження цього спецкурсу засвідчило якісне оволодіння студентами іншомовним професійним матеріалом, а саме зростання їхньої ініціативності до пізнання значимої професійної інформації, формування у них сталого професійного інтересу до реалізації різноманітних комунікативних намірів юриста, досягнення студентами високого і достатнього рівня готовності до продукування монологічних і діалогічних висловлювань, написання повідомлень у письмовій формі (доповідні записки, скарги, написання анотацій, есе тощо), розвиток критичного мислення під час аналізу мовленнєвих, професійно-орієнтованих кейсів та у процесі проведення навчально-рольових ігор професійного спрямування.

Звісно, на розгляд викладачів та за бажанням студентів його впровадження може здійснюватися в позааудиторний час як форма елективного факультативу, узгоджених з навчальними планами університету або ж як освітній елемент, який може бути реалізований під час запуску проекту “Літні школи”.

Проаналізувавши отримані результати в процесі експериментального дослідження технології формування досвіду СПД студентів немовних спеціальностей під час навчання іншомовного професійного спілкування, констатуємо, що впровадження технології формування досвіду СПД студентів немовних спеціальностей під час навчання іншомовного професійного спілкування сприяло досягненню більшості студентів високого і достатнього рівня навченості на основі оволодіння ними комплексом знань, умінь і навичок організації СПД, а саме формування у них організаційних, аналітичних, прогностичних, рефлексивних умінь і навичок). Експериментальна перевірка засвідчила, що рівень готовності у студентів до самостійного опрацювання навчально-мовленнєвого матеріалу у студентів, які займалися за експериментальною методикою значно вищий, а ніж у тих, хто працював відповідно до вимог традиційної методики викладання іноземної мови у вищій школі. Так, у процесі формувального експерименту відбулися значні зміни у відсотку розподілу студентів за рівнями сформованості у них готовності до самостійного оволодіння навчально-мовленнєвим матеріалом. Так, першочергово в експериментальних групах після впровадження спецкурсу “Культура самоосвітньої діяльності” значно зріс рівень мотивації та впродовж навчання спостерігалася тенденція до формування у студентів стійкого пізнавального інтересу. У загальному кількість студентів, які мають високий і достатній рівень сформованості готовності до організації самостійної пізнавальної діяльності за мотиваційно-ціннісним критерієм в експериментальних групах зросла з 3,7 % до 11,9 %, з достатнім з 23,5% до 38,1%, тоді як із середнім в ЕГ зменшилася з 30,4 % до 22,7 %; з низьким – з 42,4% до 27,3%. Натомість результати в КГ засвідчують незначний приріст (+4,3) – достатній рівень; (+ 3,7) – високий рівень; незначне зменшення показників (-1%) – середній рівень; (-7%) – низький рівень. Водночас, такі результати засвідчують і якісні зміни, які стосуються, у тому числі, й організаційно-структурного компоненту формування досвіду СПД, а саме демонструють приріст (+ 9,4%) в ЕГ в групах студентів з високим рівнем готовності на противагу (+2,1%) в КГ; приріст (+14,4%) в ЕГ студентів з достатнім рівнем готовності на противагу (+3,2%) в КГ; зменшення кількості студентів в ЕГ (-25,7%), які мають низький рівень готовності до самостійного оволодіння навчально-мовленнєвим матеріалом, у порівнянні з (-14,4%) у КГ.

Впровадження практикумів когнітивного і комунікативно-діяльнісного типів засвідчило якісне зростання у студентів показників сформованості досвіду СПД за когнітивним й інтерактивно-діяльними критеріями. Так, загалом кількість студентів, які продемонстрували високий рівень сформованості готовності до СПД за когнітивним критерієм зросла на 12,4% у ЕГ проти 4,7% у КГ; з достатнім рівнем на 21,9% у ЕГ проти 5,5 у КГ; з середнім рівнем знизилася на 12,2% в ЕГ проти 4,4 у КГ; з низьким рівнем зменшилася на 22,1% в ЕГ проти 5,8 в КГ.

Щодо результатів формування готовності за інтерактивно-діяльним критерієм необхідно вказати на тенденцію зростання кількості студентів, а саме 15,8% мають високий рівень готовності в ЕГ проти 8,2% в КГ; достатній рівень 36,1% в ЕГ проти 29,1% в КГ; середній рівень готовності в ЕГ – 35,2% проти 33,6% в КГ; показники низького рівня готовності зменшилися в ЕГ на 27% проти 10,2% в КГ.

Здійснюючи аналіз результатів сформованості досвіду за контрольно-оцінювальним і рефлексивно-особистісним критерієм необхідно, в першу чергу, вказати на їх тісний зв'язок з мотиваційно-пізнавальним та організаційним критеріями. Впродовж проведення формувального експерименту та під час здійснення прикінцевих зрізів було відмічено суттєве зростання показників в ЕГ: високий рівень готовності за контрольно-оцінювальним критерієм продемонстрували 16,1% студентів (рефлексивно-прогностичним – 28,3%) проти 9,2% в КГ (рефлексивно-прогностичним – 22,1%); достатній рівень за контрольно-оцінювальним компонентом 30,2% (рефлексивно-прогностичним – 34,2%) в ЕГ проти 27,9% (рефлексивно-прогностичним – 25,7% в КГ; зменшення кількості студентів з низьким рівнем готовності в ЕГ на 27,6% за контрольно-оцінювальним критерієм проти 10,9% в КГ; за рефлексивно-прогностичним критерієм зменшення відбулося на 11,3% в ЕГ проти 9,5% в КГ. Показники середнього рівня засвідчили збільшення кількості студентів в ЕГ на 10,2% проти 0,7 в КГ за контрольно-оцінювальним критерієм; зменшення кількості студентів в ЕГ (-7,3%) та їх збільшення в КГ (+1,8) за рефлексивно-прогностичним критерієм.

Результати експериментального навчання підтвердили значимість упровадження технології формування досвіду СПД під час навчання іншомовного професійного спілкування у навчальний процес. Отримані результати дають підстави стверджувати, що мета й завдання, поставлені у дисертаційному дослідженні, досягнуті. Нові підходи до формування у студентів досвіду СПД під час навчання іншомовного професійного спілкування, що пройшли апробацію за відповідною експериментальною методикою, є ефективними та можуть бути використані у практиці організації навчання іншомовного професійного спілкування у навчальних закладах III-IV рівнів акредитації. Впроваджена технологія може слугувати моделлю для розроблення іншомовного професійного середовища вищого навчального закладу, покликаною забезпечити ефективне формування у студентів досвіду СПД під час навчання іншомовного професійного спілкування у немовних ВНЗ та їхньої готовності до виконання професійних обов'язків на теренах світового і європейського простору. А відтак, перспективами подальших досліджень ми вбачаємо розроблення методичних рекомендацій щодо формування у студентів досвіду самостійної пізнавальної діяльності під час навчання іншомовного професійного спілкування з урахуванням новітніх інформаційно-комунікативних та інформаційно-комунікаційних технологій навчання, що забезпечуватимуть розвиток автономії суб'єктів навчально-виховного процесу, формування у них інформаційно-когнітивної компетентності як необхідного чинника їхнього професійного самозростання та самоактуалізації впродовж життя.

Список використаних джерел

1. Годованюк Т.Л. Індивідуальне навчання у вищій школі: монографія / Т.Л. Годованюк. – К. : НПУ імені Драгоманова, 2010. – 160 с.
2. Корогод Т.О. Самоосвітня діяльність як соціокультурне явище / Т.О. Корогод // Науковий вісник інноваційних технологій: науково-методичне видання. – Науково-дослідний центр інноваційних технологій. – Кіровоград, 2014. – №2(7). – С.15-21.

3. Малихін О.В. Організація самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних закладів теоретико-методологічний аспект: монографія / О.В. Малихін. – Кривий Ріг. – Видавничий дім, 2009. – 307с.
4. Мелікова С.О. Індивідуалізація професійно-орієнтованого навчання іноземних мов студентів немовних спеціальностей у вищих педагогічних закладах : автореф... канд. пед. наук. 13.00.09 / Сусанна Омарівна Мелікова / Криворіз. держ. пед. ун-т. – Кривий Ріг, 2008. – 20 с.
5. Мяташ Н.Ю. Підручник як засіб формування в учнів системи предметних компетенцій / Н.Ю. Мяташ // Проблеми сучасного підручника: зб.наук. праць/ [ред. кол., головн. ред. В.М. Мадзігон; наук. ред. О.М. Топузов]. – К. : Педагогічна думка, 2011. – Випуск 11. – 800 с.
6. Пометун О. Інтерактивні технології навчання / О. Пометун, Л. Пироженко // Відкритий урок. – 2003.–№3-4.– С.19-27.
7. Розвиток педагогічної майстерності викладача вищого навчального закладу непедагогічного профілю в умовах інформаційно-технологічного суспільства: колективна монографія/ [І.А. Зязюн, О.А. Лавріненко, М.М. Солдатенко, В.В. Пилипчик, О.М. Боровік, О.М. Семенов, О.А. Грищенко, М.П. Лещенко, В.Ф. Орлов, Т.В. Іванова, О.В. Тринус, О.С. Падалка/ за ред. І.А. Зязюна. – К. : Педагогічна думка, 2012. – 390 с.
8. Солдатенко М.М. Розвиток педагогічної майстерності викладача в умовах інформаційного суспільства: когнітивний аспект монографія / М.М. Солдатенко. – К. : Педагогічна думка, 2012. – 168 с.

The article deals with the ways of implementing the technology of forming the independent cognitive activity of the nonlinguistic students in the process of learning foreign languages for special purposes. It reveals a detailed studying of the previous experience of forming “an independent learner” ready for performing his/her functions in the future place of employment.

Taking into account the new demands for training a competent professional lawyer, a social worker etc. the author analyzes the notion “technology” to find new approaches for modeling the innovative ways for organizing teaching process in the nonlinguistic educational establishments.

The author starts analyzing the technology from describing the stages of organizing her experimental activity and the tasks initiated by her in the dissertation research. At the beginning of her research a special attitude is paid to working out a strategy of an effective stating stage of the experiment organizing, namely the questionnaire design between teachers and students of different educational establishments; testing among the students.

Based on the results of her research she initiated the implementation of the new organizational forms, methods and means of realizing the independent cognitive activity of nonlinguistic students directed at forming their foreign professional competence. Among the new organizational forms that primarily are used for forming the basic competence “learning to learn” is the interactive course “The culture of independent cognitive activity” worked out by the author to provide the students with the possibility to choose and model their own trajectory of studying. The usage of the reflexive portfolio is viewed by her as an integral element of organizing their learning process in the higher educational establishments.

Thus keeping in mind this task the author also initiates the elective courses that can be used by the teachers to satisfy students’ needs in choosing the material they’d like to study. Implementation of workshops of cognitive and communicative character are seen by her as the means that can effectively form students’ readiness for communicating with the representatives from other countries.

The results of the experiment have been proved by the statistics provided by the author at the end of the article. She analyzes the components of forming the experience of independent cognitive activity in accordance with the criteria suggested by her, in particular the motivation and cognitive criteria; organizational criteria; cognitive criteria; interactive criteria; controlling and evaluating criteria and reflexive and forecasting criteria. The results have shown the effectiveness of technology implementation.

Thus the author suggests using it for modeling the foreign professional environment in the nonlinguistic higher educational establishments.

Key words: *technology; independent cognitive activity; workshops; elective courses; study guide, means of teaching and learning; information and communication technologies.*

УДК 378. 22

Костюк Ольга

Kostiuk Olha

ПІДГОТОВКА КАНАДСЬКИХ УЧИТЕЛІВ ДО ЕФЕКТИВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ З ГЕНДЕРНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ

CANADIAN TEACHER TRAINING AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT FOR EFFECTIVE GENDER-EQUITY EDUCATION OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS

У статті розкрито особливості інтеграції гендерного компоненту до змісту професійної підготовки майбутніх учителів та підвищення кваліфікації педагогів канадських шкіл. З'ясовано, що гендерна складова в основному представлена в курсах загальної психолого-педагогічної, фахово-дидактичної підготовки, фахових предметів.

Ключові слова: професійна підготовка вчителя, гендер, гендерна справедливість, гендерна рівність, бакалавр освіти.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Впровадження принципів гендерної рівності у вітчизняну систему освіти актуалізує завдання підготовки вчителів до професійної діяльності з гендерного виховання та просвіти школярів. Педагоги є одним із ключових суб'єктів гендерного виховання: на них покладено роль трансляторів егалітарних цінностей, "еталонів" егалітарної міжособистісної взаємодії для підростаючого покоління, тому якість їхньої професійної підготовки безпосередньо позначається рівні гендерної вихованості молоді.

На необхідності підготовки освітян, компетентних у реалізації гендерного виховання, наголошують вітчизняні науковці Дороніна Т., Кікінежді О., Коваль Л., Кравець В., Луценко О., Лушпай Л., Цокур О., Юр'єва О. Питання гендерної підготовки вчителів знайшли відображення у працях канадських учених Кук Ш. (Sharon Cook), Куркі С. (Sarah Kurki), Піерсон А. (Allen Pearson), Рук П. (Patricia Rooke), Сенфорд К. (Kathy Sanford), Стар Л. (Lisa Starr), Тренч Е. (Emily Trench).

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. В Канаді вимога щодо підготовки вчителів, які б сприяли гендерній рівності в школі, задокументована в Політиці з гендерної справедливості провінції Саскачеван 1991 р. [1, с. 18]. В Україні ж концептуальні засади підготовки вчителів до гендерного виховання знаходяться в стані розробки. Тому канадські напрацювання щодо гендерної підготовки педагогів становлять інтерес для вітчизняної системи освіти.

Мета статті – розкрити особливості інтеграції гендерного компоненту в процесі професійної підготовки майбутніх вчителів та підвищення кваліфікації педагогів канадських шкіл.

На сьогодні гендерна підготовка майбутніх учителів Канади та професійне вдосконалення працюючих вчителів здійснюється навчальними закладами, які надають педагогічну освіту, департаментами/міністерствами освіти, шкільними радами та асоціаціями/федераціями вчителів. Щоб отримати право здійснювати професійно-педагогічну діяльність у Канаді, необхідно отримати диплом бакалавра освіти (Bachelor of Education). Майбутні педагоги вивчають курси загальної психолого-педагогічної підготовки; викладання фахового предмета; фахово-дидактичної підготовки.

Аналіз навчальних програм підготовки бакалаврів освіти показує, що одним із головних принципів навчання канадських студентів педагогічних спеціальностей є принцип різноманіття та соціальної справедливості, який також включає гендерну справедливість [11]. Тому,

природно, що гендерний компонент інтегрований у більшість навчальних дисциплін. Для прикладу, звернемося до висвітлення особливостей гендерної підготовки майбутніх вчителів у одному із найбільших університетів Канади, Університеті Британської Колумбії. Факультет освіти Університету Британська Колумбія у 2015-2016 навчальному році пропонує програму бакалавра середньої освіти (Secondary BEd Program), яка передбачає навчання студента впродовж чотирьох семестрів і отримання 60 кредитів.

Обов'язковим курсом цієї програми є *“Розвиток особистості, навчання та різноманіття”* (курс рівня 300, 3 кредити), однією з тем вивчення якого є *“Гендер”*, у якій розкриваються питання гендерної соціалізації, гендеру та особистісного розвитку, формування гендерної ідентичності, ролі гендеру в навчанні та вихованні, його впливу на відносини учнів між собою та з учителем, питання гендерних субкультур в освіті [7, с. 7]. Тема *“Визнання перетину “відмінностей” та спілкування, долаючи відмінності”* передбачає опанування вчителем комунікативними навичками, які необхідні для ефективної взаємодії з учнями, їх батьками, колегами у різноманітному (за гендером, класом, соціально-економічним статусом, релігією, дієздатністю, сексуальною орієнтацією тощо) класному та шкільному середовищі [7, с. 6]. Тема *“Нейронаука та когнітивний розвиток”* ознайомлює студентів з найсучаснішими науковими розвідками в галузі нейронауки з метою покращення навчальної діяльності хлопців та дівчат. Тема *“Моральність та поведінка: розвиток неагресивної, просоціальної поведінки”* охоплює питання, яким чином учителі можуть сприяти позитивному моральному розвитку учнів, формуванню у них навичок ненасильницької міжстатевої взаємодії.

Інша обов'язкова навчальна дисципліна бакалаврів освіти – *“Освіта, школа та соціальні інститути”* (курс рівня 400, 3 кредити), передбачає інтеграцію гендерного компонента у ширшому понятті соціальної справедливості і відображена у темі *“Різні підходи вчителів до навчання учнів про питання соціальної справедливості”* [3, с. 3]. Курс *“Оцінювання та навчання на уроці”* (300, 3 кредитні одиниці) зосереджує увагу на справедливому оцінюванні учнів із врахуванням їх різноманітних навчальних стилів та потреб [8, с. 5].

Курс *“Освіта, знання та навчальний план”* (400, 1 кредит) охоплює питання соціального конструювання знань, їх андроцентризму як відображення суспільних цінностей [4, с. 3]. Навчальна дисципліна *“Створення турботливого класного та шкільного навчального середовища”* (300, 1 кредит) знайомить студентів із загальношкільними підходами з цього питання. У темі *“Покращення відносин між учнями – зменшення булінгу”* висвітлюється проблема булінгу, шляхи її подолання, ефективність практики відновної справедливості [9, с. 4]. Курс *“Етика та професія вчителя”* (400, 1 кредит) інформує студентів про законодавчі документи, які регулюють професійні обов'язки та етику вчителя, невід'ємною частиною яких є дотримання гендерної справедливості [5, с. 9].

Фахово-дидактичні курси бакалаврів освіти також містять гендерний компонент. Зокрема, він зосереджується в підготовці майбутніх учителів до планування, організації навчально-виховного процесу, відбору навчальних матеріалів, оцінювання з урахуванням індивідуальних навчальних потреб та стилів всіх школярів. Студентам наголошують на тому, що їм необхідно орієнтуватися на високі навчальні досягнення всіх учнів, незалежно від статі, раси, походження тощо. Окрім того, майбутні педагоги навчаються використовувати потенціал своїх предметів для дослідження питань соціальної справедливості, в тому числі, гендерної справедливості. Наприклад, літературні твори відкривають широкі можливості для критичного осмислення проявів гендерної нерівності в суспільстві. Студенти, які викладатимуть предмет *“Домогосподарство”*, в ході вивчення курсу *“Навчальна програма та педагогіка з “Домогосподарства”*” обговорюють важливість предмету для всіх учнів, незалежно від статі.

Курси *“Формування навчального плану та методика навчання загальних природничих наук”*, *“Інформаційні та комунікаційні технології”*, *“Бізнес освіта”*, *“Навчальний план з дизайну та техніки”* (курси рівня 300, 3 кредити) приділяють велику увагу розвитку умінь майбутнього педагога зацікавлювати учнів вивчати математику, природничі науки, інформатику та техніку; підвищувати обізнаність молоді щодо важливості цих галузей у сучасному суспільстві, щодо

перспективи працевлаштування в них. Наголошується на ефективності кооперативного навчання, яке дає особливо позитивні результати для навчання дівчаток. Питання гендерної рівності в природничих науках, математиці, інформатиці та техніці обговорюється в процесі вивчення теми “Виправдання потреби вивчати техніку” курсу “Навчальний план та педагогіка дизайну та техніки”.

Гендерна складова є одним із важливих аспектів підготовки вчителя фізкультури. Зокрема, курс “Навчальний план та педагогіка у фізичній культурі: середні та старші класи” (курс рівня 300, 3 кредити) має на меті навчити майбутніх педагогів модифікувати та адаптовувати навчальну діяльність, щоб вона сприяла інклюзивності, гендерній справедливості та відповідала різним рівням учнівських здібностей. Також студентів навчають гендерно-чутливому спілкуванню зі школярами, яке в майбутньому допоможе уникнути конфліктних ситуацій. Наприклад, майбутні вчителі фізкультури обговорюють проблеми, які можуть виникнути на уроці (такі як принизливі висловлювання на адресу учнів – “Ти кидаєш, як дівчина”) та вчать, як правильно реагувати в таких випадках. Також порушуються питання переваг та недоліків роздільного і спільного навчання на уроках фізкультури [2, с. 9].

Зазначимо, що гендерна компетентність майбутніх учителів поглиблюється під час проходження двох видів практики: короткотривалої (два тижні) та довготривалої (десять тижнів). Практиканти мають змогу спостерігати за тим, як учителі створюють гендерно-чутливе навчальне середовище. Крім того, студенти мають змогу застосувати отримані знання та навички у навчанні та вихованні школярів. Досвід студентів, отриманий на практиці в школі, доповнюється тритижневою роботою в громаді (community field experience). У такий спосіб студенти розширюють свої уявлення про освітній простір, усвідомлюють багатий потенціал неформальної освіти в середовищі громади. Крім того, такий досвід допомагає студентам долати власні упередження, адже місце проходження роботи в громаді повинно радикально відрізнятися від місця проходження довготривалої практики. Наприклад, вчитель середніх класів має змогу попрацювати в дитсадку, школі для корінного населення, релігійній, альтернативній, сільській або маленькій школі, в програмі для базової освіти дорослих, центрі для затримання неповнолітніх, музеї, мистецьких чи наукових центрах, парках, громадських організаціях (наприклад, клубах для дівчат і клубах для хлопців та ін.) [6, с. 3].

Незважаючи на ґрунтовну теоретично-практичну підготовку майбутніх учителів закладами педагогічної освіти, багато нових педагогів стикаються з низкою труднощів, які часто змушують їх завершити професійну діяльність. З метою підтримки вчителів-початківців організовуються спеціальні конференції, програми наставництва досвідченими педагогами та програми навчання і підтримки нових вчителів (induction support for beginning teachers).

Для вчителів широко представлений професійний розвиток з гендерної проблематики без відриву від виробництва. Він реалізовується у таких формах як дні професійного розвитку, конференції, майстерні, семінари, літні програми, дистанційне навчання в форматі онлайн. У контексті нашого дослідження вважаємо за доцільне проаналізувати тематику цих заходів.

Учителі математики, природничих наук, техніки та інформатики знайомляться зі статистикою щодо низької представленості жінок у цих галузях, причинами гендерного дисбалансу, способами зацікавлення дівчаток до вивчення вищевказаних предметів у школі, а пізніше в університеті, беручи участь у конференціях, присвячених наступним темам: “Жінки у інформатиці та комп’ютерній техніці”, “Речі, які мені було б добре знати до початку викладання інформатики” (Онтаріо, 2012 р.), “Уявімо світ, в якому Періс Хілтон любить математику” (Онтаріо, 2015 р.), “Дівчата та фізика” (Онтаріо, 2013 р.), “Природничі науки призначені для всіх: в тому числі, дівчат”, “Чому дівчат слід заохочувати вивчати природничі предмети та як розвивати їх інтерес?” (Нова Шотландія, 2015). Також учителів цих дисциплін навчають, яким чином вони можуть використовувати потенціал своїх предметів для ознайомлення учнів із питаннями соціальної справедливості: “Соціальна справедливість за допомогою статистики”,

“Навчання соціальній справедливості за допомогою математики/Вивчення математики у справедливий спосіб” (Онтаріо, 2008; Нова Шотландія, 2015).

Різнобічно представлений гендерний компонент у конференціях, майстернях, лекціях і семінарах для вчителів предмету “Домогосподарство”. Тематикою таких заходів є репродуктивна праця жінок: “Добра дружина, її чоловік та інші подружні казки” (Онтаріо, 2010 р.); уявлення учнів про власне тіло та самооцінку: “Форма тіла та уявлення про тіло – реконструкція поглядів на світ моди” (Онтаріо, 2010 р.), “Зосередження на здоров’ї ... не вазі” (Британська Колумбія, 2015 р.). Окрім того, обговорюється, яким чином учителі та батьки можуть допомогти хлопцям у шкільному житті, щоб у майбутньому вони стали зрілим та самодостатніми дорослими: “Становлення чоловіком” (Онтаріо, 2009 р.). Значна увага приділяється ролі батька у сімейних відносинах, догляді та вихованні дитини: “Батьківство – це внутрішня робота” (Онтаріо, 2008 р.), “Батьки мають значення: роль чоловіків-батьків у сучасних сім’ях” (Онтаріо, 2010 р.), “Сильний батько – сильна донька” (Онтаріо, 2011 р.). Питання виховання дітей розглядаються на майстерні “Пункт призначення батьківство: приходьте готовими. Ресурс для вчителів” (Онтаріо, 2012 р.). Висвітлюються законодавчі аспекти життєдіяльності сім’ї (житло, працевлаштування): “Доступ до справедливості у сім’ї має значення” (Онтаріо, 2014), “Навчання про права на рівність: нові питання, ідеї та стратегії” (Онтаріо, 2010 р.).

Учителі мови та літератури підвищують свою гендерну компетентність через поглиблення знань про ефективні методи навчання дівчат та хлопців у контексті новітніх досліджень нейронауки: “Де хлопці: стратегії, які працюють!”, “Когнітивна кінетика – допомога хлопцям та дівчатами навчатися разом у класі”, “Дивовижний мозок людини” (Онтаріо, 2013), “Покращення навичок читання та письма хлопців” (Нова Шотландія, 2015). Іншим напрямом підвищення кваліфікації вчителів мови та літератури в контексті гендеру є дослідження, яким чином інтегрувати питання гендерної справедливості до свого предмету: “Соціальна справедливість починається з мене – Пакет навчальних матеріалів для 8 класу”, “Увага до соціальної справедливості” (Онтаріо, 2013 р.), “Роль мови у соціальній справедливості в освіті” (Манітоба, 2015 р.).

Учителів предмету “Здорове життя” готують до навчання учнів будувати ненасильницькі, рівні стосунки з однолітками та дорослими, представниками своєї та протилежної статі. Вчителів навчають, як здійснювати профілактику насилля та надавати допомогу жертві: “Конфлікт вдома та в школі: досвід учнів стосовно насилля над жінками” (Британська Колумбія, 2015 р.) Також педагоги опановують необхідні знання та навички статевої просвіти школярів: “Згода: допомога учням зрозуміти, що означає дати та отримати згоду”, “Статева освіта без почервоніння від сорому” (Манітоба, 2015 р.), “Стосунки молоді в гіперсексуалізованому світі”, “Асертивне спілкування” (Британська Колумбія, 2015-2016 рр.).

Введення нових курсів у шкільну навчальну програму, таких як “Соціальна справедливість” для учнів 12 класу провінції Британська Колумбія та “Справедливість”, “Гендерні студії” для учнів 12 класу провінції Онтаріо, поставило вимогу якісної підготовки вчителів, які їх викладають. З цією метою відбуваються презентації та майстерні “Конфлікт та солідарність: соціальна справедливість для учнів 12 класу” (Британська Колумбія, 2015-2016 рр.), “Студії справедливості та гендерні студії” (Онтаріо, 2014 р.). Вони дозволяють вчителям дізнатися про навчальні ресурси, встановити контакти з колегами, які викладають ці предмети.

Вчителям фізкультури і здорового життя пропонується взяти участь у конференціях та майстернях з наступних гендерних тематик: “Різноманіття гендеру та сексуальності на уроках фізкультури та здоров’я” (Онтаріо, 2014 р.), “Гендерна справедливість – що ми можемо зробити, щоб зробити спорт та фізичну активність більш справедливими?”, “Жінки Активні Нова Шотландія – Зміни для дівчат у Новій Шотландії” (Нова Шотландія, 2015 р.). Також вчителів ознайомлюють із практикою роздільного навчання дівчат та хлопців на предметі “Здорове життя”, що дозволяє хлопцям відверто обговорювати питання маскулітності та її впливу на здоров’я: “Маска маскулітності: деконструювання очікувань щодо маскулітності на уроках предмету “Здорове життя” ” (Нова Шотландія, 2015 р.).

Розвиток гендерного світогляду широкого кола вчителів забезпечують конференції, семінари, майстерні, на яких учителям презентується особистий досвід учнів у навчанні та їхнє бачення покращення системи освіти для всіх школярів (наприклад, майстерня “Освіта, занадто далека від ідеальної: Розмова батька та дочки про публічну освіту” (Онтаріо, 2015 р.)). Важливе значення надається саморефлексії вчителя стосовно гендерної справедливості власних уроків, включенню питань соціальної справедливості до навчальних занять, збагаченню набору методів, які застосовує педагог. Ці та інші питання розглядалися на таких конференціях: “Соціальна справедливість на кожному уроці”, “Стратегії для обговорення суперечливих питань” (Британська Колумбія, 2015-2016 рр.), “Хто врешті-решт ці учні? Навчання за допомогою лінз справедливості та громадянських прав” (Манітоба, 2016 р.), “Майстерня на тему соціальної справедливості: активні методи навчання” (Нова Шотландія, 2015 р.).

Учителі розширюють свої знання з жіночих питань на семінарах “Фемінізація та постмодернізм: Чи не час рефемінізувати професію вчителя?” (Нова Шотландія, 2007 р.), “Не бійся слова “Ф”: навчання та розмова про фемінізм” (Нова Шотландія, 2015 р.); конференціях про жіноче лідерство: “Власні кімнати” (Альберта, 2007 р.), “Жінки та соціальні зміни” (Квебек, 2007 р.), “Надання повноважень жінкам” (Манітоба, 2010 р.).

Невід’ємною частиною підвищення кваліфікації вчителів є навчання освітян створювати доброзичливе й безпечне навчальне середовище, вільне від насилля, булінгу, сексуальних домагань, дискримінації, приниження. Розвитку цієї компетенції сприяють семінари: “Все ще не сміємося: боротьба з сексуальними домаганнями в наших школах” (Онтаріо, 2014-2015 рр.), конференції “Безпечні школи” (Альберта, щорічно), “Що стоїть за кібербулінгом? Влада, гендер, закон у онлайн взаємодії”, “Знищення кібербулінгу через розвиток самодисципліни, самоусвідомлення, емпатії” (Британська Колумбія, 2015-2016 рр.), “Відновний підхід до покращення складної поведінки” (Нова Шотландія, 2015 р.), “Від насилля до моральності: трансформація ініціаторів булінгу у лідери” (Онтаріо, 2015).

Важливу роль у підвищенні гендерної обізнаності вчителів відіграють щорічний Симпозіум з жіночих питань, щорічна конференція Канадського товариства досліджень в освіті. Вони дають змогу педагогам стежити за науковими розвідками з гендерної проблематики в Канаді та світі. Приміром, заслуговують на увагу такі дослідження, представлені на 43-й конференції Канадського товариства досліджень в освіті у 2015 р.: “Життєвий досвід жінок-лідерів у двох університетах Атлантичної Канади: відчутна підтримка та труднощі”, “Гендерні питання в освіті вчителів Канади: втрачені, заховані та забуті?”, “Гендер та освіта вчителів початкової школи: вплив освітньої програми Квебеку на практику та діяльність вчителів” та ін. Також Канадська федерація вчителів реалізовує “Проект закордоном” (Project Overseas), який дозволяє педагогам підвищити кваліфікацію у одній з країн Африки, Карибського регіону та ін., проводячи для закордонних колег тренінги із гендерної рівності [10].

Отже, проведене дослідження дає змогу констатувати, що гендерний компонент є важливою складовою програм підготовки бакалаврів освіти в Канаді. Однак, частіше за все він є включеним до ширших понять “різноманітності” та “інклюзивності” в освіті, що зумовлює його вивчення в контексті різних аспектів ідентичності (клас, раса, дієздатність, сексуальність та ін.). Гендерні питання розглядаються на дисциплінах психолого-педагогічного циклу, фахової та фахово-дидактичної підготовки, під час практики та роботи в громаді. Для вчителів на початковому етапі роботи, який є вирішальним щодо того, чи продовжуватиме педагог свою професійну діяльність, створюються додаткові програми навчання, наставництва, конференції, на яких порушується гендерна проблематика. Висвітлення питань гендеру в освіті відбувається і протягом підвищення кваліфікації вчителів на конференціях, семінарах, майстернях, лекціях, літніх програмах тощо. Тематика цих заходів є доволі різнобічною і актуальною для вчителів усіх навчальних предметів. Поглиблення рівня гендерної обізнаності канадських педагогів є цілеспрямованим і безперервним процесом. Перспективи подальших досліджень убачаємо в аналізі професійної підготовки шкільної адміністрації до реалізації гендерного виховання в канадських школах.

Список використаних джерел

1. Gender equity: policy and guidelines for implementation. Regina, SK: Saskatchewan Education, 1991. – 24 p.
2. EDCP 322A (301) Curriculum and Pedagogy in Physical Education: middle and secondary, 23 p. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://teach.educ.ubc.ca/students/courses/201516-schedules-outlines/secondary/edcp-322a/>
3. EDST 401. Education, school, and social institutions, 25 p. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://teach.educ.ubc.ca/students/courses/201516-schedules-outlines/elementary/edst-401/>
4. EDST 403 (1): Education, knowledge and curriculum, 7 p. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://teach.educ.ubc.ca/students/courses/201516-schedules-outlines/elementary/edst-403/>
5. EDST 404 (1): Ethics and teaching, 9 p. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://teach.educ.ubc.ca/students/courses/201516-schedules-outlines/elementary/edst-404/>
6. EDUC 430: Community field experience (1), 5 p. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://teach.educ.ubc.ca/students/courses/201516-schedules-outlines/elementary/educ-430/>
7. EPSE 308. Human development, learning and diversity, 8 p. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://teach.educ.ubc.ca/students/courses/201516-schedules-outlines/elementary/epse-308/>
8. EPSE 310A and B: Assessment and learning in the classroom, 5 p. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://teach.educ.ubc.ca/students/courses/epse-310-a-b/>
9. EPSE 311 Course outline: Cultivating supportive school and classroom environments, 4 p. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://teach.educ.ubc.ca/students/courses/201516-schedules-outlines/elementary/epse-311/>
10. Project Overseas 2016. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.etfo.ca/AdvocacyandAction/WorldIssues/ProjectOverseas/Pages/default.aspx>
11. York University. Teacher Education (Bachelor of Education) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://futurestudents.yorku.ca/teacher-education>

The article highlights integration of gender component into the content of initial teacher training and professional development of in-service teachers. Based on the analysis of the Bachelor of Education Degree in the British Columbia Faculty of Education, the author argues that gender issues are included in the broader notions of “diversity” and “inclusivity”, being reflected in the general courses on Psychology and Pedagogy, major and minor subject courses, curriculum and instruction courses. For instance, gender is explored in such courses as “Human development, teaching and diversity”, “Education, knowledge, and curriculum”, “Education, school, and social institutes”, “Assessment and evaluation at classroom”, “Ethics and teaching profession”. In addition, gender issues are presented in the major/minor subjects’ curriculum and instruction. Primarily, they are directed at teaching future teachers to plan and organize students’ learning so that all students’ diverse needs and learning styles are met; to develop mutual respect and cooperation skills among students; to foster deep interest among students in the subject taught; to emphasize on the value of the subject and employment perspectives; to articulate high expectations of students’ academic achievements; to reflect and explore potential of the subject taught as a means of gender equity promotion in the school setting. It has been estimated that teaching practice and community-field experience contribute to enhancement of future teachers’ gender awareness. Moreover, deeper gender equity knowledge is gained due to beginner teachers’ conferences, mentorship programs and initial teacher induction programs, which are aimed at supporting the teacher during his or her first years of work. Thematic analysis of in-service teachers’ professional development demonstrates that numerous gender issues are discussed with all school teachers at conferences, symposiums, seminars, lectures, workshops, online courses etc. While the gender issues on which the teachers are informed or their scope may vary depending on the courses which the teacher conducts at school, there are some themes which are presented to all teachers.

Key words: teacher training, gender, gender equity, gender equality, Bachelor of Education.

УДК 37.013(73)

Кравцова Надія

Kravtsova Nadiya

РОЗРОБКА ІДЕЙ САМОРОЗВИТКУ І САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ДИТИНИ В ПЕДАГОГІЧНИЙ СПАДЩИНІ ДЖОНА ДЬЮЇ

DEVELOPMENT OF IDEAS OF A CHILD'S SELF-DEVELOPMENT AND SELF-REALIZATION IN THE PEDAGOGICAL HERITAGE OF JOHN DEWEY

Встановлено особливості розробки ідей саморозвитку і самореалізації дитини у науковій теорії Дж. Дьюї, обґрунтовано її дитиноцентричну спрямованість. Виокремлено провідні напрями забезпечення саморозвитку і самореалізації, як-от: створення ситуації успіху, відмова від формалізованого оцінювання знань.

Ключові слова: саморозвиток, самореалізація, дитиноцентризм, розвиток, ситуація успіху, авторитарна педагогіка, реформаторська педагогіка.

Сучасний світ переживає докорінну зміну підходів до навчання, освіти й соціокультурної політики загалом. Це зумовлено переорієнтацією власне суспільного розвитку на розвиток людини, її особистісних і культурних якостей. Характерним є розуміння того, що тільки людина – це одночасно початок і кінцева мета будь-якого процесу соціального розвитку. Постановка людини у центр усієї соціальної реальності, в тому числі освітньої практики, пов'язана з антропоцентристською перебудовою освітнього процесу і гуманізацією освітньої практики.

Цією тенденцією детермінуються всі прогресивні світові цивілізаційні процеси. Акцент педагогічної та психологічної науки переноситься на особистісний або суб'єктивний чинник, на забезпечення особистісно-значущого навчання, виявлення й втілення творчого потенціалу, самореалізацію особистості.

Уявлення про особистість, що самореалізується, введені до наукового обігу представниками гуманістичної педагогіки і психології, були обумовлені загостренням специфічних соціокультурних проблем, що постали перед людством у ХХ столітті – відчуженості людини, деперсоналізації особистості, роз'єднаності від світу, що оточує її тощо. Так, у працях Дж. Дьюї, А. Маслоу, К. Роджерса, А. Комбса, Р. Мея, Е. Фромма та ін. обстоюються ідеї неповторності й унікальності кожної особистості, віри в позитивну і творчу природу людини, її соціальну спрямованість, яка виступає передумовою і запорукою партнерства, співіснування й виживання людей.

Проблеми забезпечення саморозвитку і самореалізації особистості посідають чільне місце і в науково-педагогічній спадщині Дж. Дьюї (1859–1952) – видатного американського педагога й філософа, вплив якого на світову педагогічну думку триває близько століття. Глибоке теоретичне обґрунтування ним принципу дитиноцентризму, засобів громадянської освіти й виховання, сприяння особистісному зростанню учнів у єдності з суспільними потребами, а також наукова переконливість педагогічної концепції Дж. Дьюї зробили її феноменом не лише національного рівня.

Сучасні дослідники зосереджують увагу на теоретичному доробку Дж. Дьюї. Зокрема, Т. Кошманова, І. Радіонова піддавали аналізу американську філософію освіти й виховання, В. Пішванова розкривала адаптаційні можливості прогресивної освіти. Можливо дійти висновку, що в історико-педагогічних розвідках названих та інших дослідників розробка Дж. Дьюї проблем саморозвитку і самореалізації дитини репрезентована

фрагментарно: а) у загальному контексті авангардної педагогічної практики США початку ХХ ст. (Г. Джурицький, З. Малькова, А. Сбруева); б) у тематичному полі західноєвропейської “реформаторської” педагогіки (Т. Петрова); в) у контексті практичного упровадження педагогічних ідей Дж Дьюї (В. Коваленко); г) на тлі багатогранної діяльності педагога в Чиказькому університеті (З. Малькова, О. Рогацова).

Отже, потреба у спеціальному науковому вивченні обґрунтованих Дж. Дьюї напрямів забезпечення і педагогічного супроводу процесів саморозвитку і самореалізації дитини обумовила мету нашої розвідки.

Дослідженням встановлено, що в розумінні цілей освіти Дж. Дьюї продовжив гуманістичний напрям, започаткований Ж.-Ж. Руссо. Ідея французького філософа й педагога про освіту як процес природного зростання і розвитку дитини стала для Дж. Дьюї висхідною, була творчо переосмислена та збагачена положеннями педагогіки прагматизму. Зокрема, суттєвим демократичним “проривом” філософії освіти і виховання Дж. Дьюї варто вважати новаторський погляд на статус дитини і її сутність. Педагог-реформатор кинув виклик попередній педагогічній традиції, що розглядала дитину як потенційного носія природного зла, недооформлену людину або піддатливий матеріал, “чисту дошку”, на якій мудрі й досвідчені дорослі запишуть уроки цивілізації. Дж. Дьюї категорично заперечує стереотипні погляди авторитарної педагогіки на дитину як розумну тварину, що має природний нахил до зла. Натомість він розглядає дитину як самість, як активну істоту, яка перебуває в постійній взаємодії зі своїм оточенням, розв’язує проблеми, що виникають на шляху до поставленої мети [6, с. 194].

Слабкість традиційної освіти Дж. Дьюї вбачає в теоретично некоректному і практично неспроможному протиставленні незрілості дитини і зрілості дорослого: “Ми трактуємо дитинство просто як недостатність чогось, тому що вимірюємо його крізь призму сталих стандартів дорослого. Це фіксована увага до того, чого не має дитина, доки вона не стане дорослою” [2, с. 39]. Звідси виникає хибний погляд на цю незрілість, як на щось, від чого потрібно позбавитися якомога ґрунтовніше. Суспільство тривалий час дивилося на дитинство лише як на необхідний підготовчий етап до дорослого життя, позбавляючи його самоцінності. Особливістю дитинства, за Дж. Дьюї, є здатність дитини до постійного росту, розвитку. Збереження цієї здатності і є головним завданням освіти і виховання: “Тепер під незрілістю ми будемо розуміти можливість зростання, а не відсутність сил, які можуть розвиватися пізніше. Наголошуємо на наявності позитивної сили – здатності розвиватися” [2, с. 39].

Сутність і смисл виховання й освіти Дж. Дьюї пов’язує з поняттями “процес” і “розвиток”. Оскільки категорії “процесу” і “розвитку” є сутнісними характеристиками реального життя людини, виховання як процес також ідентифікується із розвитком, зростанням, і, резюмуює Дж. Дьюї, наполягають, що у вихованні й освіті не існує іншої мети, крім постійного розвитку: “Позаяк зростання – це властивість людського життя, освіта становить із ним одне ціле, воно саме собою є метою” [2, с. 47]. Отже, виховання й освіта мають смисл самі-в-собі, поза всяких детермінант, вони є самодостатніми: людина виховується й отримує освіту для того, щоб бути здатною до подальшого виховання і освіти. Таким чином, постійне вдосконалення стає усвідомленим принципом життя.

Головний принцип виховання, за переконанням Дж. Дьюї, полягає в тому, що дитина має формуватися не ззовні, а ніби з середини себе, виходячи з природи і запитів власного “я”, при безпосередній допомозі вчителя. Учитель повинен знати, “які сили прагнуть виявитися в даний період розвитку дитини, який вид діяльності буде сприяти їх успішному вияву”. Завдання вчителя, вказує Дж. Дьюї, зводиться до найскладнішого в педагогічному процесі – “забезпечення необхідної ініціативи дітей і відповідного навчального матеріалу – привнесення дисциплін, що вивчаються, у досвід” [10, с. 28].

Отже, на питання, “чому діти навчаються?” Дж. Дьюї відповідає: вони навчаються, тому що мають природну схильність до цього. Процес навчання визначається педагогом як “нормальна життєва діяльність”, відсутність якої свідчить або про певні психофізіологічні

порушення або про несприятливі зовнішні впливи. Цим висновком Дж. Дьюї кидає виклик поширеній “репресивній педагогіці”, яка не вірить в людську свободу, добру волю і заперечує дійсну людськість людини. Освіта, вважає вчений, є частиною внутрішнього розвитку дитини, отже, ні сам розвиток, ані освіта не мають і не можуть мати ніякої мети, окрім самих себе – розвитку і освіти. Безперечно, що Дж. Дьюї зовсім не виступає проти того, щоб у реальному житті людина ставила перед собою якусь гідну мету і успішно досягала її, більше того, він наполягає на цьому.

Підхід Дж. Дьюї до визначення мети освіти, що ґрунтується на розумінні освіти як росту, розвитку, не заперечує цілей освіти загалом. Це означає лише, що в освіті немає абсолютної кінцевої мети, що за своєю суттю це – безперервний процес, що не припиняється впродовж життя людини. Згідно з Дж. Дьюї, педагогічні цілі матеріалізуються в людських вчинках і досягненнях, а не в словах і гаслах. Американський педагог виступив проти загальних і єдиних для всіх учнів цілей освіти, що нав’язуються ззовні, він наголошував на необхідності диференціації цілей освіти і співвіднесенні їх із “властивими кожному індивіду діяльністю і потребами, інстинктами і набутими звичками” [2, с. 85].

Отже, Дж. Дьюї розглядає розвиток як головну мету освіти, пов’язуючи її із самовдосконаленням і самореалізацією особистості.

Дослідженням встановлено, що вагомим чинником забезпечення саморозвитку і самореалізації учнів варто вважати створення ситуації успіху в педагогічному процесі школи. Принагідно зазначимо, що критерій “успіху” (поряд з двома іншими – “діяльність” і “власність”) традиційно зараховується до ключових понять американського етичного кодексу і розглядається як висока ступінь самореалізації людини в суспільстві [7, с. 7].

Дж. Дьюї вказував, що джерело відчуття радості і задоволення знаходиться власне людській діяльності, в її удосконаленні, а в більш широкому розумінні – в удосконаленні самого людського життя. Людина є вільною творчою істотою, для якої праця – це сенс життя і радощів. Дж. Дьюї прагнув показати, що діяльність людини є не просто засобом досягнення мети, а сама в собі є метою і витокom насолоди.

Для Дж. Дьюї головною ідеєю моралі стає людське щастя, яке він пов’язує з успіхом. Проте успіхом для нього вважається не просто задоволення людиною власних інтересів, потреб чи бажань, якихось “природних” потягів і прагнень. Успіх означає досягнення мети, рух, зрушення взагалі – тобто успіх є визначальним мотивом вільної творчої діяльності людини.

З’ясовано, що важливим чинником створення позитивного, емоційно стимулюючого навчального середовища в школі мала стати відмова педагогів від формалізованої процедури оцінювання. За переконанням Дж. Дьюї, використання оцінки як форми тиску невротизує дитину, стимулює нездорове суперництво, штовхає до обману, розвиває марнославство і вкрай індивідуалістичні тенденції: “... сучасне навчання породжує дух змагання і конкуренції. А це тому, що всі виконують однакову роботу і оцінюються (чи усна відповідь, чи письмовий тест) за відповідною шкалою і системою заохочень не з погляду особистого внутрішнього внеску, а порівняно з успіхами інших. Таке безпідставне акцентування відчуття переваги над іншими пригнічує боязких і сором’язливих дітей. Школярів оцінюють за зовнішніми виявами їхніх здібностей... Тоді найслабші поступово втрачають віру в свої можливості, постійно визнаючи власну неповноцінність” [4, с. 15].

Дж. Дьюї зазначав, що сучасна йому школа передчасно нав’язувала дитині дух індивідуального змагання, однак, у найменш придатних для цього сферах: інтелектуальній і мистецькій, які повинні існувати на засадах співучасті і партнерства. Педагог заперечував глибоко вкорінені в традиційну шкільну практику настанови на кшталт “треба бути першим”, “кожен за себе” тощо, однак, визнавав, що неможливо нехтувати природним бажанням дитини змагатися з ровесниками. Дж. Дьюї рекомендував використовувати цю закономірність, але не тільки в навчанні необхідно культивувати успіхи, які б розвивали і підкреслювали індивідуальність кожного учня: один кращий у читанні, інший – у лічбі, третій – у малюванні, музиці, праці,

декламуванні, гімнастиці тощо. Оцінювання знань та вмінь – це процес навчання, а не його наслідок – таким було кредо Дж. Дьюї.

Учень, зазначав Дж. Дьюї, має право на помилку, власний творчий пошук, який вдумливий учитель стимулює не стільки оцінкою, або покаранням, скільки зацікавленістю і дружньою підтримкою. Дж. Дьюї цілковито поділяв твердження Г. Спенсера про те, що покарання діє лише на тих, хто його не потребує. “Кожний поштовх, що змушує вчителя зробити зауваження замість похвали, породжує хибні взірці, і як наслідок, формує покручі і відхилення. Звернення до негативних вчинків повинно стати радше винятком, аніж правилом. Позитивне усвідомлення дитиною самої себе дасть змогу оцінити свої вчинки крізь призму того, що вона зобов’язана робити. Тільки так ми сформуємо життєві взірці, які дадуть змогу перетворити помилки в уроки на майбутнє”, – зазначав педагог [4, с. 14].

Дж. Дьюї акцентував особливу роль учителя у створенні ситуації успіху в навчальному процесі, адже розвиток дитини потребує постійного стимулюючого і скеровуючого педагогічного супроводу. “На гаслі прибічників розвитку дитини написана симпатія до неї”, наполягав Дж. Дьюї, адже природний розвиток дитини може успішно здійснюватися лише в умовах любові, тепла і поваги з боку дорослих.

З.А. Малькова, дослідниця американської педагогіки, зараховувала створення ситуації успіху до головних ідей педагогічної спадщини Дж. Дьюї, називаючи її “могутнім мотивом пізнавальної діяльності” [5, с. 104].

Аналізуючи наукову спадщину Дж. Дьюї, видатний американський психолог Дж. Брунер дійшов висновку, що творчість цього мислителя проникнена класичним американським оптимізмом, відходом від песимістичного світовідчуття. Дж. Дьюї, стверджував Дж. Брунер, однаково активізує і віру в індивідуальний потенціал росту людини, і в потенціал суспільства в формуванні найкращого іміджу індивіда [6, 83]. Цей висновок поділяє і сучасний американський філософ-прагматист Р. Рорті, який зазначає, що “... і творчість Дьюї, і прагматизм, і сама Америка є втіленням особливої ментальності, якій властиві надія, оптимізм, експеримент, спрямованість у майбутнє” [7, с. 171].

Проблему забезпечення саморозвитку і самореалізації дитини Дж. Дьюї тісно пов’язував з необхідністю формування навичок соціальної комунікації і співпраці, адже “тільки такі методи шкільної діяльності мають перспективу, які передбачають взаємодію і взаємодопомогу на основі позитивних особистих досягнень” [4, с. 18].

Дж. Дьюї з сумом констатував, що сучасна йому американська школа культивує в учнів безумовно індивідуалістичні мотиви і стандарти, дух конкуренції, суперництва, “хворобливо паралізуючий страх перед помилками та несхваленням іншими власних вчинків”. Отже, дитина позбавляється будь-якого шансу виявити власні здібності і знання, долучити їх до скарбниці спільної діяльності в навчальному процесі. У таких умовах, стверджує Дж. Дьюї, соціальні імпульси дитини атрофуються, “адже дитина народжується з природним прагненням діяти, бути потрібною, реалізувати себе” [4, с. 15]. Якщо навчальні методи спираються не на “активні і конструктивні сили дитини”, зводяться до зубрячки і механічного відтворення матеріалу, тоді навіть цілком природний поштовх допомоги товаришеві з уроком перетворюється або на “шкільний злочин”, або на “підпільний вияв добродетельності”, який принижує того, хто його приймає [11, с. 16].

Для того, щоб зміцнити суспільний дух і демократичну спрямованість американських шкіл, Дж. Дьюї вважав за необхідне перетворити їх на “моделі кращого суспільства в мініатюрі”, “демократичні кооперативні спільноти”. Реалізувати цю ідею можливо було лише за умови організації малочислених навчальних груп. Дж. Дьюї заперечує уявлення про школу як “фабрику освіти”, що випускає уніфіковану продукцію – учнів, озброєних стандартним набором знань. Критерієм цінності шкільної освіти він називає, по-перше, її здатність формувати в учнів бажання саморозвиватися, а по-друге, забезпечувати засоби для втілення цього бажання.

Суттєвим чинником забезпечення саморозвитку і самореалізації дитини у педагогічному доробку Дж. Дьюї слід вважати новаторське переосмислення відносин у педагогічній діаді “вчитель-учень”, обґрунтування необхідності встановлення конструктивних міжособових стосунків, обопільну повагу між педагогами школи та їхніми вихованцями.

Дослідник наукової спадщини Дж. Дьюї Р.Б. Вестбрук доходить дещо парадоксального висновку про те, що, всупереч загальнопоширеним уявленням, педагогічна теорія Дж. Дьюї зосереджена не стільки на особистості дитини, скільки вчителя [1, с. 274]. Адже омріяні Дж. Дьюї “школи майбутнього” мають ґрунтуватися не тільки на “вірі в спонтанні природні нахили дитини”, а насамперед на здатності вчителя породжувати в класі атмосферу, яка допоможе дитині перетворити ці нахили і здібності в “соціальні звички розважливого усвідомлення своєї відповідальності” [3, с. 52]. Продукування таких умов є складним завданням, вказує Дж. Дьюї, адже відповідне ставлення не може бути штучно нав’язане учням, отже, завдання вчителя полягає в формуванні і плеканні такого соціального оточення, яке б стимулювало дітей до постійного розвитку і вдосконалення. “Відтепер ви щодень будете створювати такі умови, за яких діяльність учнів буде невпинно розвиватися в одному напрямі – у напрямі їхньої самореалізації”, звертався Дж. Дьюї до педагогів-однодумців [10, с. 291].

Принагідно зазначимо, що Дж. Дьюї однаково критично ставився як до апологетів авторитарної, деспотичної педагогіки, так і до надто романтично налаштованих реформаторів освіти, які взагалі заперечували авторитет дорослих, а вчителям залишали право лише слідувати спонтанним інтересам і нахилам дитини. Не буде перебільшенням стверджувати, що Дж. Дьюї ніколи не помилявся стосовно того, що визнання гідності кожного учня не вимагає, щоб учитель відмовився від свого статусу лідера групи і потурав учням. “Думка про те, що діти є особистостями, свободу яких треба поважати, тоді як дорослі не повинні мати індивідуальної свободи, є надто безглуздою, щоб її спростовувати” [8, с. 47].

Педагог, що не зважає на дитину і зосереджує увагу лише на навчальному плані, нагадує туристичного гіда, який досягає запланованого пункту, залишивши групу далеко позаду. Учитель, що ігнорує навчальний план і зосереджується виключно на дитині, схожий на гіда, який залишається поруч із групою, але нікуди її не веде. Дж. Дьюї наполягав, що неможливо нехтувати ні дитиною, ні навчальним планом, адже жертвування одним заради іншого прирікає вчителя на невдачу.

У праці “Як ми думаємо” (1910) Дж. Дьюї з властивою йому образністю проголосив, що в процесі навчання учневі належить навіть більша ініціатива і свобода, ніж у торгівлі покупцеві [9, с. 29]. Феномен шкільної свободи Дж. Дьюї розглядав у неподільній єдності двох сторін – внутрішньої (свобода думки, бажання й наміру) і зовнішньої – свободи фізичних рухів, адже саме таким чином забезпечується доступ учнів до спостережень і дослідів. Несоціальний характер традиційної школи виявлявся, на думку Дж. Дьюї, і в обов’язковій вимозі дотримання тиші на уроці. Але вимушені тиша і покірність не дозволяють учням проявити свій справжній характер. Основним їхнім завданням є збереження зовнішньої видимості уваги, вихованості та покори. Однак, добре відомо, що за цією зовнішньою оболонкою ховаються інші думки, фантазії, бажання і хитрі задуми, констатує Дж. Дьюї. Достатньо тільки порівняти цю штучну ситуацію з нормальними стосунками між людьми поза школою, наприклад, у благополучній родині, щоб зрозуміти, наскільки вона перешкоджає вчителю зрозуміти своїх учнів [8, с. 58].

“Свобода зовнішніх дій є шляхом до свободи суджень і здатності втілювати в життя свої наміри... Обсяг і якість цієї вільної діяльності як засобу розвитку є тим питанням, яке педагог повинен брати до уваги на всіх стадіях навчального процесу і без вирішення якого ми не матимемо впевненості у справжньому і безперервному розвитку”, – резюмує Дж. Дьюї [8, с. 59].

Разом із свободою розвитку дитини необхідно плекати в неї прагнення до спільності, яке б задовольнило й індивідуальні запити. Значною мірою зусилля педагогічного колективу школи-лабораторії були спрямовані на те, щоб допомогти учням самим визначити, по-перше, що вони можуть і чого не можуть робити, тобто, що їм фізично й інтелектуально доступне, а в

чому їх підтримають більш досвідчені члени спільноти; і, по-друге, передбачити сходинку, на яку їхні вихованці вже готові ступити. Таким чином розум учня спрямовується “всередину”, на розвиток власної особистості, що, у свою чергу, полегшує можливість пізнати зовнішній світ.

Дж. Дьюї наголошував, що індивід досягає самореалізації, використовуючи свої особливі таланти задля благополуччя своєї громади. Саме тому основною функцією освіти в демократичному суспільстві педагог називає формування в дітей такого характеру, який допоможе їм досягти максимальної самореалізації. “Критерієм цінності шкільної освіти є те, наскільки вона формує бажання продовжувати зростання, забезпечуючи засоби для його втілення” [2, с. 47].

Однак, зазначає Дж. Дьюї, “...характер, який маємо на меті виховати, – це не лише добрі наміри, але й уміння їх відстоювати... Особистість мусить мати силу протистояти життєвим перешкодам і враховувати їх. Вона має бути ініціативною, наполегливою, стійкою, відважною і працьовитою... Відкрити природні потенції характеру, сприяти тому, щоб вони лягли в основу звичок, стійких форм діяльності – ось завдання освіти” [4, с. 26]. На думку Дж. Дьюї, саме таке виховання дитини дасть їй змогу взяти на свої плечі відповідальність за себе і не лише пристосуватися до майбутніх змін, а й зуміти впорядкувати їх і керувати ними. Людина зберігає свою “самість”, захищає себе, адаптуючи, по можливості, мінливий світ до себе, адже не тільки особистість є відкритою системою, але й світ, що її оточує, теж відкритий, у ньому немає нічого абсолютного, сталого. Тому активність людини – необхідна умова її самореалізації, вказує Дж. Дьюї.

Педагогічні ідеї Дж. Дьюї щодо самореалізації особистості ґрунтуються на вірі педагога в потенціал досвіду людини, у її здатність до саморозкриття, у можливість виявити властиву їй унікальну і неповторну сутність, у визначенні напрямів і ресурсів особистого зростання. Рушійною силою самореалізації виступає необхідність скоординувати внутрішні інтенції людини й умови, у яких вона живе і діє. Педагогічний аспект проблеми соціалізації особистості передбачає розробку засобів і умов, що стимулюють процеси самопізнання, цілепокладання, проектування перспектив індивідуальної життєдіяльності.

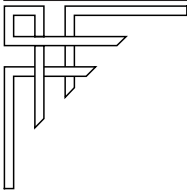
У контексті подальшого дослідження педагогічної спадщини Дж. Дьюї слушним видається аналіз розробки проблем і напрямів соціалізації дитини; подальшого вивчення потребує й актуалізація педагогічних ідей американського педагога в діяльності сучасних авангардних навчальних закладів.

Список використаних джерел

1. Вестбрук Р.Б. Джон Дьюї / Р.Б. Вестбрук. // Перспективи. – 1994. – С. 268–284.
2. Дьюї Д. Демократія і освіта / Джон Дьюї. – Львів: Літопис, 2003. – 294 с.
3. Дьюї Дж. Мое педагогічне кредо / Джон Дьюї. Переклад В.О. Коваленка // Шлях освіти. – 1998. – №1. – С.50-55.
4. Дьюї Д. Моральні принципи в освіті / Джон Дьюї. – Львів: Освіта: Літопис: Центр гуманітарних досліджень Львівського національного університету ім. І. Франка, 2001. – 32 с.
5. Малькова З.А. Джон Дьюї – філософ и педагог-реформатор / З.А. Малькова. // Педагогика. – 1995. – С. 95–104.
6. Радіонова І.О. Сучасна американська філософія освіти та виховання: тематичні поля та парадигмально-концептуальні побудови / І.О. Радіонова. – Харків: ХДПУ, 2000. – 206 с.
7. Хабермас Ю. Демократія. Разум. Нравственность: лекции и интервью, апр. 1989 г. / Ю. Хабермас. – Москва, 1992. – 332 с.
8. Dewey J. Experience and education / John Dewey. – New York: Collier Books, 1963. – 232 p.
9. Dewey J. How we think / John Dewey. – New York: Prometheus Books, 1991. – 228 p.
10. Dewey J. The Child and the Curriculum / John Dewey. – Chicago: University of Chicago Press, 1902. – 63 p.
11. Dewey J. The School and Society / John Dewey. – Chicago: University of Chicago Press, 1899. – 169 p.

The article researches the innovative pedagogic ideas of J. Dewey which influenced on the development of his theory of child's self-development and self-realization. These ideas are defined as relating the curriculum to children's life and experience, integrating the curriculum, teaching critical thinking and problem solving, stimulating creative thinking. The holistic, systematic character of J. Dewey's theoretical concept is established in the statement: since growth is the characteristic of life, education is all one with growing; it has no end beyond itself. The Deweyan notion of self as social, ethical and ever-growing is substantiated. The features of self-realization are intrinsic capacities, interests, and habits of each individual, and should be cultivated through education and used extrinsically to help each individual succeed in all envioning conditions. The criterion of the value of school education is postulated as the extent in which it creates a desire for continued growth and supplies means for making the desire effective in fact. The article emphasizes J. Dewey's belief that schools must help the individual realize their capacities and fulfil their potentialities in a multitude of ways – by developing intellectual power, moral responsibility, sense of social awareness, and ethical worth of integrity. The Deweyan notion of school as simplified environment, purified medium of action as well as mini-community is revealed. The controversies stemming from different educational perspectives – authoritarian and reformist are elucidated. The significance of creating the situation of success as a prerequisite of securing child's self-development and self-realization is established. The unprecedented role of the teacher in furnishing the students' need for growth and self-realization is analyzed. The potential ways in which the innovative pedagogic ideas of J. Dewey can be translated into current domestic educational practice are discussed.

Key words: self-development, self-realization, child-centredness, growth, the situation of success, authoritarian education, reformist pedagogy.



РОЗДІЛ 2

МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ



УДК: 378. 011. 3 – 051. 175 (092): 37. 015. 31: 7

Бачинська Марина

Bachynska Maryna

ЕСТЕТИЗАЦІЯ ВИХОВНОЇ ДІЇ В ПЕДАГОГІЧНИХ ПОГЛЯДАХ Н.Й. ВОЛОШИНОЇ

AESTHETIC QUALITY OF THE EDUCATIONAL ACT IN PEDAGOGICAL VIEWS OF VOLOSHYNA N.Y.

Стаття присвячена проблемі формування естетичних ціннісних орієнтирів особистості. У статті розглядаються теоретичні основи естетичного виховання особистості в науково-педагогічній спадщині Ніли Волошиної. Вказано основні методичні погляди вченої щодо шляхів ефективної естетизації виховної дії при навчально-виховному процесі в закладах освіти.

Ключові слова: *Н.Й. Волошина, естетичність, естетичне виховання, естетизація навчально-виховного процесу, засоби мистецтва слова, учнівська молодь, ціннісні орієнтири особистості.*

Насамперед наголошуємо на тому, що розвиток освіти в Україні в ХХІ столітті відбувається в умовах її трансформації в напрямку гуманізації, впровадження особистісно орієнтованого навчання та виховання підростаючих поколінь із метою набуття ними базових компетентностей для майбутньої успішної життєдіяльності. Тому, цілком очевидно, що проблематика естетизації навчально-виховного процесу є актуальною й доцільною. Адже сучасна людина має бути естетично вихованою, мати достатньо розвинуті естетичні цінності, які допоможуть критично ставитися до різнобічних естетичних і антиестетичних впливів культурного простору сучасності [10, с. 1]. Тому, з огляду на це, проблематика оптимізації впливу на навчання і виховання молоді ефективними естетичними засобами їх формування та розвитку не втрачає своєї гостроти й значущості. І у наш час питання естетичного виховання, розвитку особистості, формування її естетичної культури є одним із найважливіших завдань, що стоять перед школою.

Назване проблема розроблена достатньо повно в працях вітчизняних і зарубіжних педагогів і психологів. Серед них Д. Джола, Д. Кабальовський, Н. Киященко, Б. Лихачов, А. Макаренко, Б. Неменський, В. Сухомлинський, М. Таборідзе, В. Шацька, А. Щербо та ін.

Підкреслимо, у науковій літературі “естетизація виховної дії” розуміється як надання естетичної форми предметам і явищам (образу життя, середовищу, побуту, людським стосункам тощо). Естетизація включає процеси ідеалізації, гармонізації, візуалізації, вона передбачає інтенсивне використання мистецтва, актуалізацію завдяки його засобам емоційно-енергетичних ресурсів людини. В такому разі естетизація саме навчального процесу є предметом дослідження багатьох вітчизняних, в тому числі і сучасних учених: С. Вдовича, В. Жданова, Л. Масол, Н. Осипової, Л. Печко, Я. Сопина, Т. Суслова, О. Фурси, Л. Хомич, Г. Шевченко, Т. Щербакова, Н. Волошиної та ін. Сучасні педагоги застосовують термін “естетизація”,

характеризуючи принципи навчання і виховання, виховну систему школи (Т. Біленький, В. Кукушкин, Б. Лихачов, Т. Писарева та ін.), маючи на увазі насамперед його значення для формування естетичного ставлення особистості до навколишнього світу [10, с. 1].

Акцентуємо увагу на тому, що великий внесок щодо дослідження теоретичних і методичних засад естетизації навчальної та виховної дії зробила сучасна вчена-методист, – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України – Волошина Ніла Йосипівна (1940-2010 рр.). Варто відзначити, проблематиці формування естетичних ціннісних орієнтирів особистості та естетизації навчально-виховного процесу школи вчена-методист присвятила велику частку своїх наукових досліджень, які висвітлені в низці її науково-методичних праць, відображені в її теоретико педагогічних поглядах. Педагог стверджувала, що розвиток сучасної Української держави немислимий без естетично освіченої та естетично багатой особистості. А всебічний розвиток людини на якісно новому етапі нашого суспільства *безпосередньо* пов'язаний з питанням естетичного виховання... [7, с. 1].

Мета статті: висвітлення науково-педагогічних поглядів Н. Волошиної стосовно естетизації навчально-виховного процесу в закладах освіти.

Підкреслимо, естетичну культуру вчена-методист вважала як одним із найважливіших принципів соціального розвитку, так і чинником удосконалення навчально-виховного процесу. Тому, зазначала педагог, “дуже важливо аби прекрасне доходило в усі сфери шкільного життя, в класну, позакласну, позашкільну роботу” [7, с. 1]. Естетичність вчена відносила до невід’ємної частини світогляду вихованця. А педагогічний виховний вплив на особистість засобами мистецтва слова методист розглядала як вагому складову системи естетичного виховання у навчальному процесі школи [7, с. 5].

Аналізуючи науково-методичні напрацювання вченої, зазначимо, у них висвітлюється думка про те, що естетичне виховання не може бути непов'язаним з формуванням естетичного і морального ідеалу особистості. Тому вчена актуалізувала думку стосовно того, що необхідно привчати особистість відчувати красу, захоплюватися нею у зв'язку з тим чинником, що без даних елементів виховання залишатиметься немислимим [7, с. 5].

Відмітимо, до системи естетичного виховання Н. Волошина відносила його важливі складові: естетичні почуття та емоції, а також сфери, що їх викликають. Методичний зв'язок цих компонентів, обґрунтованих ученою, подаємо схематично [7, с. 6]:



Рис. 1. Складові процесу естетичного виховання

Відповідно, до основних засобів, як мають силу формувати естетичні почуття, методист відносила компоненти, які ілюструємо нижче [7, с. 6]:



Рис. 2. Засоби формування естетичних почуттів

Наголосимо, дані компоненти, проілюстровані в схемах, учена пов'язувала в єдину систему естетичного виховання особистості [7, с. 5], При цьому слід відмітити, педагог особливу роль в естетизації виховного процесу надавала мистецтву слова, яке, на її погляд, характеризується наявністю єдиної ідеї – від естетичних почуттів, переконань та переживань до естетичної діяльності, дотримання дидактичних принципів доступності, наступності і перспективності [7, с. 5-6].

Важливо актуалізувати ідею вченої про те, що в процесі виховання культури естетичних почуттів важливу роль відіграє взаємозв'язок естетичного сприйняття й естетичної творчості. При цьому вагоме значення має саме така естетична творчість, яка пов'язана із сприйняттям мистецтва, особливо мистецтва літературного слова. Оскільки вчена була переконана, що робота над словом, – це не тільки розвиток мовлення, а й самовиховання почуттів, то завдання вчителя при цьому вагомим: "варто навчити дитину бачити, сприймати, відчувати, оцінювати прекрасне і творити його у повсякденному житті" [7, с. 5-6].

Підкреслимо, оскільки в процесі естетизації виховної дії вчена-методист ролі художньої літератури, як предмету естетичного циклу, надавала провідну і зростаючу роль, то, завдяки цьому, вважала за необхідне постійне удосконалення та увиразнення вимог до учителів-словесників. Переконувала, що такі вчителі завжди мають "йти в рівень з життям, учитель має глибоко оволодіти теорією предмета і постійно збагачуватися практикою" [9, с. 48]. Як упевняла педагог, літературні твори дають вагоме значення розвитку естетичної свідомості. А до складових компонентів естетичної свідомості вчена відносила сукупність ідей, теорій, поглядів, художніх суджень, смаків, які формуються в процесі безпосереднього спілкування з дійсністю, мистецтвом, зокрема художньою літературою [8, с. 4].

Оскільки перед учителем, вихователем молоді, стоїть важливе завдання організувати навчально-виховний процес так, щоб учень поступово приходив до стійких моральних переконань у процесі духовного зростання, то одним із наймогутніших чинників формування духовності є естетичний розвиток, який саме облагороджує людську відомість. Тому, задля того, щоб мистецтво, зокрема художня література, змогла якнайуспішніше виконувати своє призначення в естетизації навчального процесу, важливо виробити систему естетичного виховання, тобто виробити в процесі класних та позакласних занять такі форми впливу на учнів, які сприяли б їх розвитку [8, с. 8].

Підкреслимо, на думку вченої критеріями естетичного виховання учнів є:

- здатність естетично ставитися до широкого кола явищ дійсності і літератури;
- висока якість смаків і ідеалів особистості;
- бажання активної творчої участі в трудовій діяльності.

Саме тому науковець переконувала, що формування в учнів естетичних понять повинно мати певну систему. На погляд ученої сутність її полягає в тому, що під час вивчення кожного з творів літературного мистецтва, передбачуваних програмою, пропонується опанувати, повторити, закріпити певні естетичні поняття, поєднати таке вивчення в класі з позакласною роботою [8, с. 12].

Зазначимо, досліджуючи проблематику естетичного виховання учнів, педагог відмічала, що важливу роль в ідейно-естетичному формуванні особистості учнів, зокрема старшокласників, відіграють диспути. Якщо така форма взаємодії вихователів та вихованців є вдало організованою, то, вважала вона, диспути збагачують учнів духовно, привчають їх глибоко і всебічно оцінювати політичні і моральні проблеми, оцінювати мотиви поведінки ровесників, зіставляти свої погляди з думками і вчинками героїв літературних творів. Учена зауважувала, що проходять вони на високому рівні там, де учні вже є ідейно переконаними, вміють знаходити прекрасне й потворне в явищах дійсності й у вчинках людей, можуть вмотивовано звеличувати прекрасне, піднесене, героїчне, і засуджувати потворне та низьке [8, с. 75].

Актуальним для сьогодення є обґрунтування ідеї вченої відносно того, що важливу роль у розвитку естетичного сприйняття... має проведення для молоді екскурсій по місцям бойової слави у зв'язку з вивченням художніх творів. Такі екскурсії, вважала педагог, слід проводити, починаючи з початкових класів, з поступовим ускладненням їх мети і завдань. Окрім того, в процесі проведення такого виду екскурсій вагоме значення має поєднання слухового сприйняття із зоровим. Адже така форма організації виховного процесу впливає на розвиток перших ступенів пізнавального процесу, виховує тонкі й гострі відчуття, здатність до ясного і міцного сприйняття, і головне, – при цьому всьому поглиблюється розуміння таких естетичних понять, як прекрасне, піднесене, героїчне [8, с. 77-78].

Варто відмітити, що значимим для умов українського сьогодення є обґрунтування переконань ученої відносно того, що неабияке значення для формування естетичності в особистості вихованців є такий спосіб естетизації виховного процесу, як влаштування зустрічей з героями певних подвигів. А такі герої, як учасники громадських рухів і воєнних станів можуть бути в різних місцевостях проживання молоді [8, с. 85].

Наголосимо, беззаперечно методист Н. Волошина урокам літератури в школі надавала вагому роль як предметам, що несуть за собою силу естетичного спрямування в навчально-виховному процесі. Тому утвердження естетичної функції мистецтва слова – одне із основних завдань цього циклу гуманітарних дисциплін, уважала вчена! Саме естетична сила художнього слова має змогу формувати в учнів національну самосвідомість, увиразнювати високу національну ідею, почуття сучасного патріота України. Вчена відзначала, що силою художнього слова вчитель вводить учнів у світ прекрасного, прилучає їх до національного та світового мистецтва слова у взаємозв'язках з мовою, історією, релігією, філософією, музикою, живописом, а водночас з розвитком всієї світової гуманістичної естетичної сфери [1, с. 2]. А самі можливості шкільного предмета літератури по особливому великі, пізнавальні і виховні як у поліпшенні художньої освіти, так і в процесі естетичного виховання учнів. Тому, стверджувала методист, ефективно формування високоморальної особистості зі своїми естетичними потребами та переконаннями буде відбуватися при посиленні ролі предметів гуманітарного циклу, зокрема літературознавчих. При цьому, переконувала вона, необхідно удосконалювати освітні технології навчання, висуваючи на перший план активні їх форми, прилучати учнів до самостійної роботи з книгою, підвищувати ефективність уроку та урізноманітнювати форми організації навчально-виховного процесу, вдосконалювати їх організацію, кабінетну систему навчання [11, с. 47-48].

У своїй методичній праці *“Вивчення української літератури в новому навчальному році”* вчена, розкриваючи завдання, які мають бути виконаними вчителями-словесниками при вивченні літературознавчих дисциплін у школі, стверджувала, що, аналізуючи художній твір з учнями під час навчальних занять, педагоги мають повноцінно розкривати естетичне багатство твору художнього, посилюючи при цьому виховний вплив даного засобу мистецтва на формування в учнів національних та загальнолюдських вартостей [2, с. 2].

Підкреслимо, добір ефективних форм естетичного виховання на уроках і в процесі позакласної роботи, зокрема з літературознавчих дисциплін, методист відносила до однієї з перших груп методів, пов'язаних з посиленням виховної функції самої школи [4, с. 5-6]. Також варто наголосити на тому, що формування естетичних потреб при навчальній діяльності з літератури вчена виносила на один рівень із розвитком ціннісних орієнтирів учнів при вирішенні головних завдань літературної освіти в навчальних закладах [5, с. 2].

Варто відмітити, в одному зі своїх інтерв'ю педагог відкривала: *“Ми намагаємось допомогти учителям розкрити перед своїми вихованцями красу слова...”*. Саме тому вчена-методист разом із дослідниками-літературознавцями намагалась реалізувати завдання літературної освіти за трьома складовими лініями в освітніх стандартах: аксіологічною, літературознавчою та культурологічною, при цьому наукові матеріали з питань вивчення літератури у співпраці з колегами намагалися подавати цікаво та захоплюючи [6, с. 2].

Зауважимо, вчена переймалась тим, аби в сучасних умовах формування та розвитку освітньої сфери методисти та вихователі зуміли зважувати на специфіку предмета літератури у школі, природу образного узагальнення в ньому і працювали над посиленням уваги до естетичної функції мистецтва слова, не втрачаючи при цьому його соціального значення. А це завдання, зв'язуючись з іншими завданнями у змісті та структурі навчальних програм із літератури, мають розв'язуватись на науковому рівні в тісному зв'язку з передовим практичним досвідом учителів-словесників... [1, с. 2].

Педагог відзначала, що художній твір, без сумніву, має силу виступати засобом естетизації дієвого впливу вихователів при навчально-виховному процесі. Тому, формуючи в учнів світоглядні орієнтири мистецтвом слова, вчена усвідомлювала, що варто привчати учнів свідомо сприймати втілені в літературні твори не лише духовні, а й естетичні цінності. Ніла Йосипівна вважала, що сама естетична природа твору є одним із найважливіших складників, що зумовлює систему організації роботи з учнями при вивченні художнього твору в курсі літератури [3, с. 5].

Підсумовуючи, зазначимо, велику роль в процесі формування світоглядних ціннісних орієнтирів особистості вчена-методист надавала естетичному вихованню. Тому питанню естетизації навчально-виховного процесу школи педагог присвятила вагому частку своїх наукових праць. Були розроблені та обґрунтовані провідні та актуальні для сьогодення методи, засоби та форми організації класної, позакласної та позашкільної навчально-виховної роботи, де формування естетичної культури як працівників освіти, так і вихованців, має виступати як одним із найважливіших принципів соціального розвитку, так і чинником удосконалення навчально-виховного процесу. Вчена теоретично обґрунтовувала ідею про те, що засоби мистецтва, зокрема літературні художні твори, мають займати велику роль в естетизації виховної дії у школі. Тому, впевняла вона, реформи школи мають в усій повноті та яскравості використовувати багатство художньої літератури для виховання молоді. Методист стверджувала, що естетизація виховної дії засобами художнього слова – є одним із найпопулярніших і найдоступніших методів впливу на учнів у навчально-виховному процесі, зокрема на уроках літературознавчих дисциплін гуманітарного циклу. Тому, переконувала вчена, реалізація такого завдання як утвердження педагогічними працівниками естетичної функції мистецтва слова має бути обов'язковою! При цьому вчитель матиме змогу виховувати в особистості систему світоглядних орієнтирів. Окрім того, вчена засвідчувала, що саме в такій атмосфері педагогічно спрямованого художнього впливу матиме змогу увиразнюватися висока

національна ідея, формуватиметься почуття людини-патріота, який у сучасних непростих умовах формування та розвитку української державності буде спроможний гідно представити себе і свій народ у світовій цивілізації.

Список використаних джерел

1. Волошина Н.Й. Методика літератури: Проблеми. Пошуки. Здобутки. Перспективи / Н.Й. Волошина // Українська література в загальноосвітній школі. – 1999. – № 1. – С. 2.
2. Волошина Н.Й. Вивчення української літератури в новому навчальному році / Н.Й. Волошина // Українська література в загальноосвітній школі. – 2002. – № 4. – С. 2-3.
3. Волошина Н.Й. Критерії оцінювання навчальних здобутків учнів / Н.Й. Волошина // Українська література в загальноосвітній школі. – 2001. – № 4. – С. 5-6.
4. Волошина Н.Й. Наукові і прикладні функції методики літератури / Н.Й. Волошина // Українська література в загальноосвітній школі. – 2004. – № 10. – С. 4-6.
5. Волошина Н.Й. Про державні стандарти базової і повної середньої освіти учнів з української та зарубіжної літератури / Н.Й. Волошина // Українська література в загальноосвітній школі. – 2004. – № 4. – С. 2-3.
6. Волошина Н.Й. Крокуймо до успіхів разом / Н.Й. Волошина // Українська література в загальноосвітній школі. – 2006. – № 1. – С. 2.
7. Волошина Н.Й. Теоретичні і методичні засади естетичного виховання учнів у процесі вивчення української літератури в середній школі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : 13. 00. 01 “Теорія та історія педагогіки”, 13. 00. 02 “Методика викладання української літератури” / Н.Й. Волошина. – К., 1995. – 64 с.
8. Волошина Н.Й. Естетичне виховання учнів у процесі вивчення літератури. Посібник для учителів / Н.Й. Волошина. – К. : Рад. шк., 1985. – 104 с.
9. Наукові основи методики літератури: навч.-метод. посібник / Н.Й. Волошина, О.М. Бандура, О.А. Гальонка [та ін.]; ред. Н.Й. Волошина. – К. : Ленвіт, 2002. – С. 47-48.
10. Кочкурова О.В. Естетизація навчально-виховного процесу в освітньому закладі [Електронний ресурс] / О.В. Кочкурова. – Режим доступу: www.rusnauka.com/34_NIEK_2013/Psihologia/5_150899.doc.htm.

The article is devoted to the problem of formation of the aesthetic values of personality. The article deals with the theoretical basis of the aesthetic education of individual in the scientific and pedagogical heritage of Nila Voloshyna. It is pointed on the basic methodological views of the scientist on the ways of effective aesthetic action in the educational process in educational institutions. In the work it is presented the specificity, significance and expediency of solving of the problem of providing an effective aesthetic educational process in conditions of the modern reforming of the educational sphere. It outlines the specificity of the methodical vision of the scientist of the universality and need of the aesthetic development as a factor of formation of human spirituality, level of culture and valuable worldview orientation of the individual. The main containing components of the aesthetic process are given and the basic means of the formation of aesthetic feelings of the individual are shown. It highlights and explains theoretical ideas of the scientist-practitioner regarding the relevance, importance and peculiarity of use in pedagogical educational influence of art features, in particular of the word of fiction literature. The article highlights the main views of the pedagogue on the principles and criteria of the aesthetic education of pupils. It grounds the results of the scientific and methodological developments of the academic concerning the importance and role of the certain methods and forms of educational work of a class and after-school character in the aesthetic education of pupils, in particular disputes, arranging meetings with characters of certain deeds, excursions to places of military glory in connection with the study of works of art in the time of the literary disciplines. The scientific work presents the line of methodological grounds of the theoretical and practical ideas and advice of the scientist-teacher concerning the improving of the educational process of the school towards the deepening and strengthening of the role of the aesthetic educational action both in the classroom and in the extra-curricular and after-school educational system of interaction between teachers and pupils.

Key words: N. Y. Voloshyna, aesthetic education, aesthetic quality of the educational process, means of the art of speech, pupil youth, value orientations of the individual.

УДК 378.14

Горбачевська Оксана

Horbachevska Oksana

СТАН ОБІЗНАНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ-ФІЛОЛОГІВ З ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

FUTURE PHILOLOGISTS' STATE OF KNOWLEDGE OF INFORMATION TECHNOLOGIES

У статті висвітлено результати дослідження інформаційно-комунікаційної обізнаності майбутніх фахівців-філологів у процесі навчання в університеті. З цією метою проведено педагогічне точкове дослідження щодо "Індивідуального відношення студентів філологічного профілю підготовки до ІТ у професійній діяльності". Представлено аналіз застосування інформаційних технологій майбутніми фахівцями-філологами в процесі навчання.

Ключові слова: інформаційні технології, фахівці-філологи, індивідуальне відношення, ІТ-готовність.

Якісна підготовка спеціалістів у галузі освіти є запорукою розвитку України. В умовах інформатизації суспільства виникає питання розвитку інтелектуального потенціалу за рахунок упровадження інноваційних технологій в освітнє середовище фахівців гуманітарних спеціальностей. Важливим завданням уже сьогодні є розроблення навчальних програм, які визначатимуть зміст навчання із залученням інформаційних технологій (ІТ)[3, с. 16]. Актуальною проблемою стає підготовка висококваліфікованих кадрів – майбутніх учителів з філологічних дисциплін, які будуть спроможні до використання інновацій у професійно-педагогічній діяльності.

Головним пріоритетом сучасної педагогіки являється виявлення та вбудовування дидактично важливих елементів новітніх технологій у навчально-виховний процес. Ця потреба обумовлена швидким рухом знань, умінь та навичок, якими повинні володіти сучасні викладачі. Необхідно розробляти чіткі рекомендації щодо застосування ІТ в педагогічній діяльності.

Метою та завданням статті є дослідити проблему використання та стан обізнаності ІТ у процесі навчання майбутніх фахівців-філологів. Прояснити ситуацію щодо індивідуального відношення до засобів ІТ у студентів філологічного профілю підготовки в університеті.

Інтенсивний розвиток ІТ значною мірою впливає на процес навчання сучасної молоді. Комп'ютерна технологія поступово проникає в усі сфери людської діяльності. Вже складно представити сучасного студента без гаджета, адже постійний потік інформації змушує людей пристосовуватись до умов інформатизації. ІТ стають незамінним помічником сучасному науковцю, викладачеві, студентові, але тільки за одних головних умов, таких як: 1) знання здоров'язберігаючої функції комп'ютерного приладдя; 2) знання, уміння, навички користуванням ІТ; 3) раціональне застосування ІТ. Під станом обізнаності передбачається поінформованість студентів-філологів щодо застосування ІТ у професійній діяльності.

Проблема формування ІТ-готовності студентів філологічного профілю підготовки – майбутніх учителів іноземної мови розглядається окремим питанням підготовки спеціалістів. Одним із важливих чинників процесу навчання – забезпечення позитивно налаштованого психологічного стану використання сучасних технологій. Відбувається постійна орієнтація педагогів на пошук індивідуальних знань, саморозвитку під час навчання, що наближає їх до професійних вимог сучасного вчителя філології.

У дослідженні А.І. Олійника [7, с. 17] визначено, що нагальною потребою розвитку сучасного суспільства є формування нової інформаційної культури. Автор чітко підкреслює, що сучасна форма знань – це нові інформаційні технології. Тому найважливішим щаблем переходу до удосконалення освіти є перехід до створення інноваційно-інформаційного суспільства, в якому нові системи виробництва потребують також і якісно нового рівня технологій.

Дослідники О.В. Овчарук та Н.В. Сороко [6, с.5 3] виявили, що ІКТ виступають інструментарієм для побудови віртуального навчального середовища. Процес навчання значно удосконалюється, залучаються всі учасники освітнього середовища до співпраці. Підкреслено, що ІКТ спонукають мотивацію суб'єктів навчального процесу до отримання нових знань. За мету ставиться – неперервна освіта, самовдосконалення за допомогою організації мережних педагогічних спільнот, тому така робота спонукає до розвитку інформаційно-комунікаційної компетентності вчителів.

У роботі [1, с. 29] виявлено, що ІТ набуває дуже важливого значення в підготовці педагогічних кадрів. Автор підкреслює, що інноваційні технології виступають як стимулятор та активатор розумової діяльності студентів – майбутніх учителів, розвивають їх творчі якості. Залучення ІТ у навчально-виховне середовище прогнозує індивідуалізацію навчання, забезпечується підвищення пізнавальної діяльності студентів.

Сьогодні навіть у студентів (бакалаврів) філологічної спеціальності підготовки виникають проблеми і питання, як правильно оформлювати матеріали в електронній формі. Виявляється безліч помилок в оформленні документів, що ставить під сумнів професійні якості майбутніх фахівців (педагогічне спостереження). З метою недопущення подібних помилок необхідно довести практичні вміння студентів застосовувати ІТ до автоматизму, а також завчасно ознайомлюватися та опрацьовувати робочі тексти й оформляти їх належно.

М.І. Жалдак визначив, що інформаційна культура майбутніх учителів починає формуватися ще під час навчання в університеті. Система підготовки педагога залучає всі дисципліни, зокрема з використанням дистанційних технологій навчання. Педагогічна практика студентів залучає комп'ютерно-орієнтовані системи викладання відповідних дисциплін. Очевидно, для того, щоб отримати висококваліфікованого фахівця, необхідно розвивати застосування комп'ютерно-орієнтованих систем навчання, над якими працюватимуть фахівці з методики навчання відповідних предметів безпосередньо з комп'ютерною підтримкою [4, с. 11].

Оволодівши інформаційною культурою, філолог здатний до використання інноваційних технологій у майбутній професійній діяльності. ІТ забезпечують різносторонній підхід до організації навчально-виховного процесу. Педагогічна практика студентів проводиться фаховими кафедрами ВНЗ у середніх освітніх закладах за участі викладачів кафедри педагогіки. Приведемо приклад використання ІТ на власній педагогічній практиці на кафедрі педагогіки ОНУ імені І.І. Мечникова. Всім студентам-філологам завчасно задають завдання продумати відкриті уроки, в тому числі й відкриті виховні заходи із використанням інформаційних технологій. Практикантам необхідно створити мультимедійну презентацію, що відповідає головним правилам побудови дидактично-виваженого мультимедійного матеріалу. Студенти мають змогу ознайомитися, навчитися та вміти вбудовувати мультимедійну презентацію в заняття. Таким чином, майбутні вчителі уже в процесі практики вивчають, систематизують, узагальнюють усі питання, з якими зустрічаються в педагогічній діяльності.

Для використання ІТ у професійній діяльності вчитель-філолог буде роботу з відповідністю до загальних вимог:

- а) забезпечення необхідних засобів для використання ІТ (технічне обладнання);
- б) побудова навчально-виховного процесу із використанням ІТ;
- в) визначення цілі та мети заняття шляхом завчасного аналізу педагогічної ситуації;
- г) формування вихідного матеріалу.

Узагальнюючи процес підготовки використання ІТ фахівцями з філологічних дисциплін у процесі педагогічної практики, умовно виокремимо три групи:

- I група – методологічні вміння використання ІТ, що набуваються в процесі підготовки:
- засвоїти теоретичні аспекти впровадження ІТ;
 - визначити стан обізнаності ІТ;
 - добирати правильні (методично обґрунтовані) методи навчання з використанням засобів ІТ;
 - застосовувати теоретичні знання ІТ на практиці;
- II група – методичні вміння:
- використовувати ІТ-методи викладання;
 - будувати педагогічний процес із використанням ІТ (дистанційна взаємодія);
 - створювати систему інформаційно-комунікаційних методів навчання;
- III група – технічні вміння:
- користуватися електронними словниками, енциклопедіями;
 - працювати з комп'ютерним обладнанням під час навчання;
 - здійснювати пошук інформації за допомогою мережі Інтернет;
 - конструювати електронні таблиці, презентації тощо;
 - правильно оформлювати роботу згідно до державного стандарту.

Підготовка фахівців-філологів до оволодіння ІТ-знань і спонукає до творчого мислення та пошуку власних знань. Цей процес можливий лише за умови комплексного поєднання ІТ у процесі навчання в університеті.

Отже, з аналізу структури ІТ-підготовки вчителів з філологічних спеціальностей, можна зробити висновок, що вважається за необхідне розвивати отримані студентом знання на основі методології, методики та техніки користування ІТ на базі предмету педагогіки.

У роботі [2, с. 163] виявлено, що є на заваді використання ІТ викладачами філологами в університеті. Аналізуючи існуючу ситуацію, показано, що вирішення проблеми щодо вбудовування ІТ у навчально-виховний процес необхідно починати з відповідної підготовки професорсько-викладацького складу університету. Побудова цілісної системи використання ІТ повинна ґрунтуватись на сприйнятті викладачами університету необхідності зростання якості підготовки майбутніх фахівців шляхом застосування ІТ у навчальному процесі. Таким чином, постає питання для проектування моделі підготовки фахівців-філологів до використання ІТ у професійній діяльності.

Опишемо, якими загальними професійними характеристиками повинен володіти майбутній фахівець-філолог:

- знання, уміння, навички використання ІТ для вирішення робочих питань;
- володіння високим рівнем знань зі спеціальності “Філологія”;
- бажання до самонавчання та саморозвитку в професійній діяльності;
- вміння проектувати навчальне середовище з використанням ІТ.

У дисертаційному дослідженні Н.О. Побережної виокремлено три етапи, які детермінують напрями засвоєння методики застосування інформаційних технологій у навчанні студентів філологічної спеціальності:

- етап базової підготовки, в процесі якої формуються знання й уміння застосування ІТ;
- етап додаткової освіти, в процесі якої уточнюються питання із застосування ІТ;
- етап функціонального застосування ІТ у навчанні іноземної мови [8, с. 12].

Перелічені етапи можна вважати складниками складної системи, що впливають на вдосконалення інших етапів, а недостатня сформованість одного зі складників, загрожує слабкому розвитку всій системі навчання.

Частіше усього, успіх навчання залежить від індивідуального відношення майбутніх фахівців-філологів до предмету інформатики та формування інформаційної готовності в процесі фахової підготовки. На нашу думку, індивідуальне відношення до предмету інформатики у студентів сформується ще під час їхнього навчання в загальноосвітніх закладах освіти. Таке відношення являється першою сходинкою в виявленні інформаційної обізнаності

студентів. Не так давно шкільна інформатика тільки почала набирати сили в навчально-виховному процесі. До цього часу цей предмет викладався на задовільному рівні і тому вже сьогоднішні молоді педагоги почувають певні прогалини в знаннях. Утворились певні психологічні комплекси в роботі з комп'ютером та ще й у додаток слабкі знання з предмету інформатики. Попри все, звернемо увагу на те, що сьогоднішня шкільна інформатика знаходиться на достатньому рівні хоча б тому, що досягнута майже повна забезпеченість кабінетів комп'ютерним приладдям та підключенням до мережі Інтернет міських та сільських шкіл (стан за показниками обладнання шкіл комп'ютерним приладдям та програмним забезпеченням 2011 р.) [5].

Під час проведення педагогічного дослідження щодо “Індивідуального відношення студентів філологічного профілю підготовки до ІТ у професійній діяльності” поставлено за мету:

- визначити та проаналізувати індивідуальне відношення майбутніх вчителів до використання ІТ та виявити їх стан обізнаності;
- виявити теперішній стан психологічної налаштованості майбутніх фахівців філологічних спеціальностей у процесі навчання до використання інформаційно-комунікаційних технологій.

Тож з метою визначення показників щодо “Індивідуального відношення студентів філологічного профілю підготовки до ІТ у професійній діяльності” проведено точкове педагогічне анкетування студентів філологічного профілю підготовки в університеті. Спираємось на основу зібраної інформації під час експерименту. Анкета містить варіанти відповідей, які студенти можуть самостійно обрати. Однак, якщо, на їх думку, правильний варіант відповіді відсутній, або є бажання доповнити відповідь, то вони можуть подати власну версію. Результати такого анкетування були цікаві за для розуміння набутого відношення до ІТ під час навчання в ВНЗ, так як опитування проводилось у групах студентів ІV курсу філологічної спеціальності на базі університетської підготовки.

Дослідження виявило, що у студентів гуманітарного профілю підготовки різна мотивація та різне уявлення щодо використання ІТ у професійній діяльності. У результаті дослідження було виявлено рівні (високий, середній, достатній та низький) інформаційної обізнаності студентів філологічного профілю підготовки.

Виявилось, що тільки 20 % студентів володіють високим рівнем, вони вважають доцільним використовувати ІТ у професійній діяльності, змогли пояснити, в чому суть використання інновацій, вбачають за необхідне такий вид технологій використовувати в своїй педагогічній діяльності. Такий рівень обізнаності знань студентів-майбутніх учителів забезпечує стабільне функціонування та розвиток здібностей до інноваційної діяльності. У них виявляється здатність до розв'язання нестандартних задач у професійній діяльності, прагнення до самовдосконалення та самовираження.

Середній рівень - у 47 % майбутніх фахівців-філологів відношення досить лояльне, вони виявляють прагнення до формування знань, умінь, навичок у галузі ІТ, але не можуть сформулювати головних принципів застосування ІТ у педагогічній діяльності. Така категорія студентів потребує більшого “занурення” в освоєння інформаційно-комунікаційних технологій для набуття певного досвіду володіння ІТ.

Достатнім рівнем знань володіють 16 % респондентів, у яких доцільність ІТ слабо виражена, однак такі студенти готові до умов інформатизації, приймати нові методи та засоби роботи в педагогічній діяльності.

З'ясовано, що 12 % опитаних мають низький рівень знань та байдуже відносяться до такого виду інноваційних технологій навчання; більш того, вони думають, що знання з інформатики для них узагалі не потрібні. Це пояснюється явним не розумінням студентів доцільності

впровадження ІТ у своє професійне життя, невмінням пошуку потрібної інформації в електронних засобах та її перетворення в навчальний матеріал, а також у таких студентів просліджується явно пасивні психологічні прояви та слабкі інтереси до використання інновацій у навчальному процесі, явна слабка успішність із профільних дисциплін.

За результатами такого анкетування можна констатувати той факт, що в студентів-філологів досить неоднозначне відношення до засобів ІТ та їх використання в професійній діяльності. У результаті чого виявилась значна частка студентів-філологів із низьким рівнем інформаційної обізнаності. Тому така ситуація зумовлює необхідність розробки та реалізації педагогічних умов, які будуть викликати позитивну мотивацію у всіх студентів до інноваційних засобів навчання та викликати інтерес до застосування ІТ, у тому числі і в процесі підготовки.

Таке опитування більш реально визначило відношення та рівень встановлення інформаційної обізнаності студентів-філологів – майбутніх учителів іноземної мови. Вчасне виявлення прогалин у процесі навчання дозволить уникнути тривіальних помилок використання ІТ. Як правило, нестандартне вирішення педагогічної задачі призводить до низки інших проблем, які з часом супроводжуються уникненням використання новітніх педагогічних технологій у роботі. Тому, щоб перейти від суто “індивідуального відношення” до “професійного” використання інформаційних технологій у діяльності вчителів-філологів, необхідно професійно ставитися до роботи та реально оцінювати знання з ІТ. Такий підхід дозволяє стверджувати, що налаштування до інноваційної діяльності відбувається безпосередньо в процесі їх навчання в університеті. Загалом, спостерігаємо часткову динаміку приросту використання ІТ у роботі кожного сучасного викладача. Очевидно, що орієнтир до застосування інновацій викладачами університету частково налаштує студентів – майбутніх учителів до власної інноваційно-педагогічної роботи.

Навчання студентів філологів з використанням ІТ представляє собою структуру взаємо доповнених елементів навчально-виховного процесу, таких як: налаштування освітнього середовища засобами ІТ; підготовка психологічної налаштованості у суб'єктів навчання; вилучення дидактично важливих прийомів використання ІТ.

Узагальнюючи процес підготовки педагогів із використанням ІТ, можна зробити висновок за рахунок чого відбувається:

- інтенсифікація навчання майбутніх філологів;
- формування умінь користування ІТ у педагогічній діяльності;
- розвиток знань у студентів про нові педагогічні технології навчання;
- підвищення загальної інформаційної культури у фахівців із філологічних спеціальностей підготовки.

На основі аналізу емпіричних даних, визначено індивідуальне відношення студентів – філологів та стан обізнаності їх до використання ІТ у майбутній професійній діяльності.

Показано, що існує значна частина студентів, які охоче намагаються задіяти інновації під час своєї роботи. Такі студенти, як правило, мають достатньо високий рейтинг успішності по усіх предметів. Але є також категорія студентів-філологів, які потребують більшої уваги під час практичних та семінарських занять з боку викладачів. Вірогідно, що ця група студентів не приділяє необхідної уваги до занять із різних причин, і тому відчувається брак необхідних знань і навичок.

Встановлено, що майбутні фахівці відносяться до засобів ІТ суто індивідуально – в них відсутнє професійне відношення застосування інновацій у професійно-педагогічній діяльності. Для вирішення такої ситуації виникає необхідність забезпечення інформаційних знань, умінь та навичок у таких студентів у процесі навчання. Проведене дослідження не вичерпує повністю проблеми формування інформаційної обізнаності філологів. Постає питання

забезпечення педагогічних умов для формування загалом ІТ-готовності майбутніх фахівців-філологів у процесі фахової підготовки в університеті.

Список використаних джерел:

1. Бахмат Н.В. Практична підготовка майбутніх учителів початкової школи в умовах інноваційного освітнього середовища / Н.В. Бахмат// Педагогічна освіта: теорія і практика: збірник наукових праць. – Кам'янець-Подільський, 2015. – Вип. 18 (1-2015). – С. 29.
2. Горбачевська О.П. ІТ-готовність викладачів філологічних спеціальностей університету, як чинник інтенсифікації навчального процесу іноземних студентів : огляд [Електронний ресурс] / О.П. Горбачевська // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2014. – №3 (41) – Режим доступу : http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/1069#.U7u6cJR_tnI12.
3. Гуржій А.М. ІТ-готовність вчителів іноземних мов: методологія, теорія, технології: навчальний посібник / Л.А. Карташова, В.В. Лапінський. – К. : Інститут обдарованої дитини, 2013. – 16 с.
4. Жалдак М.І. Проблеми інформатизації навчального процесу в середніх та вищих навчальних закладах / М.І. Жалдак// Комп'ютер в школі та сім'ї. – №3 – 2013. – С. 8-15.
5. Карташова Л.А. Підготовка вчителів до використання інформаційних технологій у професійній діяльності [Електронний ресурс] / Л.А. Карташова//Інформаційні технології і засоби навчання. – 2011. – № 2 (22). – Режим доступу до журналу:<http://journal.iitta.gov.ua>
6. Овчарук О.В. Огляд порівняльно-педагогічних досліджень у галузі розвитку інформаційно-комунікаційної компетентності в системі освіти [Електронний ресурс]/ О.В. Овчарук, Н.В. Сороко // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2015. – № 1 (45). – С. 50-58. – Режим доступу: http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/1183/892#.VX_8XfntkoI
7. Олійник А.І. Інформаційні технології як основа і засіб реалізації інноваційних процесів в сучасній освіті : дис. ... канд. пед. наук : спец. 09.00.10 “Філософія освіти” / А.І. Олійник. – Київ, 2008. – С. 17.
8. Побережна Н.О. Дидактичні умови впровадження інформаційних технологій у навчальний процес вищого навчального закладу : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.09. “Теорія навчання” / Н.О. Побережна. – Кривий Ріг, 2010.

Problems of forming IT readiness and state of knowledge of future specialists -philologists in information technologies in the process of training at the university through research of the individual student's attitude towards the use of information technologies are studied.

It is shown that there is a significant proportion of students who are willing to try using the innovations during their work. These students tend to have a high success rating in all subjects. But there is also a category of philology students who need more attention during the practical seminars on the part of teachers. It is likely that this group of students does not pay sufficient attention to employment for various reasons and because there is a lack of necessary knowledge and skills. According to the results of this survey we can state the fact that the students-philologists have rather ambiguous attitude to IT assets and their usage in professional activities.

It was established that the future specialists relate to IT assets strictly individually – there is no professional relation to use of innovations in their activities. To solve the current situation it is necessary to ensure information knowledge and skills of students in the learning process. Training of specialists-philologists to master IT knowledge induces to creative thinking and find their solutions. This process is only possible the integration of IT at the university. The conducted research does not exhaust the problem of awareness formation of the information of philologists. There is the issue to ensure pedagogical conditions for the formation of future IT specialists-philologists in the professional training at the university.

Key words: *information technology specialists, linguists, personal relations, IT readiness.*

УДК 373.3.016:811.161.2:004.9

Гудима Наталія

Hudyma Nataliya

ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ГРАМАТИЧНИХ КАТЕГОРІЙ ІМЕННИКА

INFORMATION TECHNOLOGIES OF STUDY IN PRIMARY SCHOOL WHILE TEACHING GRAMMAR CATEGORIES OF NOUN

У статті з'ясовано психологічний, педагогічний і методичний аспекти використання інформаційних технологій у навчальному процесі та розроблено систему вправ і завдань, спрямованих на формування в учнів 1-4 класів умінь і навичок доцільного використання інформаційних технологій у процесі вивчення граматичних категорій іменника на уроках української мови.

Ключові слова: інформаційні технології навчання, початкові класи, урок української мови, граматичні категорії іменника, система, навчальний процес.

Розробкою і впровадженням у навчальний процес нових інформаційних технологій активно займаються такі дослідники, як Е. Полат, Е. Дмитреева, С. Новиков, Т. Полілову, Л. Цветкова та ін. Питанням застосування інформаційних технологій у початковій школі присвячені праці Н. Апатової, Л. Бабенко, Л. Білоусової, С. Бешенкова, Я. Глинського, В. Заварикіна, І. Зарецької та ін., які обґрунтовують доцільність застосування інформаційних технологій для посилення ефективності процесу навчання. Проблеми розвитку й застосування інформаційно-комунікаційних технологій в освіті загалом та в початковій школі зокрема розглядалися на рівні Інституту ЮНЕСКО з інформаційних технологій в освіті, і знайшли своє відображення у доповіді голови Комісії ЮНЕСКО з питань освіти Жака Делора. Ці ідеї пронизують усі документи Болонського процесу з питань розвитку вищої освіти в Європейському освітньому просторі.

У той час деякі аспекти використання інформаційних технологій навчання в початкових класах потребують подальших досліджень. Це стосується психологічних передумов використання інформаційних технологій навчання в процесі вивчення української мови молодшими школярами, умов вибору та функціонування інформаційних технологій навчання, організації процесу навчання української мови з їх використанням. Значний навчальний потенціал і недостатня розробка вказаних аспектів використання інформаційних технологій навчання в процесі вивчення української мови учнями молодшого шкільного віку, відсутність цілісної концепції формування навичок і вмінь зв'язного мовлення в початкових класах із використанням новітніх технологій навчання зумовили актуальність теми розвідки.

Метою статті є проаналізувати стан роботи з впровадження інформаційних технологій у початкових класах та розробити систему вправ і завдань, спрямованих на формування в учнів 1-4 класів умінь і навичок доцільного використання інформаційних технологій у процесі вивчення граматичних категорій іменника на уроках української мови.

Інформаційна технологія (далі – ІТ) – це сукупність методів, засобів, прийомів, що забезпечують пошук, збирання, зберігання, опрацювання, подання, передавання інформації між людьми [6, с. 7-15].

За визначенням В. Монахова, "ІТ навчання – це сукупність впроваджуваних принципово нових засобів і методів опрацювання даних, що забезпечують цілеспрямоване створення,

передавання, зберігання і впровадження інформаційного продукту, з якомога меншими витратами відповідно до закономірностей того соціального середовища, де розвивається нова ІТ” [4].

ІТ навчання вже давно використовують для виконання завдань, де потрібні швидкість реакції, оперативне ухвалення рішень. Те, що раніше називали інтелектуальною діяльністю, сьогодні набуває іншого змісту. Масове (конвеєрне) оброблення інформації перекладають на комп’ютери, а пошук, сортування та аналіз погано структурованої інформації, що формалізується технічними засобами, як і раніше, здійснює знаюча і творча людина. Впровадження інформаційних технологій зумовило виокремлення нової галузі педагогічних знань – медіа-освіти.

Основною метою ІТ навчання є підготовка учнів до повноцінної життєдіяльності в умовах інформаційного суспільства.

Виокремимо педагогічні завдання ІТ навчання: інтенсифікація усіх рівнів навчально-виховного процесу, підвищення його ефективності та якості; побудова відкритої системи освіти, що забезпечує кожній дитині і дорослому власну траєкторію самоосвіти; системна інтеграція предметних галузей знань; розвиток творчого потенціалу учня, його здібностей до комунікативних дій; розвиток умінь експериментально-дослідницької діяльності та культури навчальної діяльності; формування інформаційної культури учнів.

Проведення уроків із залученням інформаційних технологій потребує серйозної підготовки. За О. Бриксіною, конструювання такого уроку відбувається у кілька етапів. Це концептуальний (визначення дидактичної мети, доцільності використання інформаційних технологій для досягнення кінцевих результатів), технологічний (визначення форми уроку, відбір електронних засобів навчального призначення (ЕЗНП)), операціональний (виділення основних елементів уроку, визначення місця електронних засобів навчального призначення у структурі уроку, вибір способів взаємодії фігурантів уроку з навчальними засобами) і етап педагогічної реалізації (переведення педагогічних принципів у конкретний навчальний вплив) [7].

Розглянемо ІТ навчання, які можна використати на уроках української мови в початкових класах у процесі вивчення граматичних категорій іменника.

Комп’ютерна презентація – набір слайдів (електронних сторінок), послідовність показу яких може змінюватись у процесі демонстрації. Це інтерактивний, мультимедійний документ, тобто кожен слайд включає в себе різні форми ознайомлення з інформацією (текст, таблиці, діаграми, зображення, звук, анімацію). Основна мета презентації – досягнення потрібного ефекту при демонстрації теоретичного матеріалу з ілюстраціями, схемами, таблицями. Це дозволяє максимально наочно сприймати матеріал, який безпосередньо на екрані, скорочує час, впливає емоційно, зацікавлює, пробуджує творчу уяву, посилює мотивацію до навчання. Є багато типів презентації.

Презентація дозволяє учням: удосконалювати уміння самостійно знаходити потрібну інформацію; аналізувати, оцінювати та співставляти інформацію; розвивати в учнів навички дослідницької діяльності, творчі здібності; посилити мотивацію навчання; емоціонально та творчо стимулює учнів; здатність продемонструвати гарний стиль роботи (слайди виглядають естетично та ефектно); дозволяє скорочувати час [3].

Мультимедійні технології – один із способів розвитку пізнавальної активності учнів, які дають змогу підвищити активність і привернути увагу учнів до навчання.

Інтерактивна дошка – периферійний пристрій комп’ютера і виконує роль додаткового комп’ютерного монітора. Проте вона відрізняється від звичайного монітора поверхнею, яка чутлива до дотику та має великі розміри – для зручності в роботі з аудиторією.

Система роботи над вивченням теми “Іменник” має бути цілеспрямованим процесом, який передбачає певну послідовність ознайомлення учнів із смисловим значенням і граматичними ознаками цієї частини мови, а також поступове ускладнення вправ, спрямованих на формування навичок точного вживання іменників у мовленні та правильне їх написання.

Іменник – це перша частина мови, яка з’являється у мовленні дітей. На уроках української мови вже у 1 класі учні розпочинають знайомство з ним. Наведемо приклади вправ та завдань для формування загального поняття про іменник за допомогою ІТ навчання.

1. Гра “Хто? Що?”. Вчитель, за допомогою презентації, показує предметні малюнки зі зображенням людей, тварин, речей, рослин тощо. Учні, сигналізують картками “Хто?” “Що?”, відповідаючи на запитання.
2. На аудіозаписі записані іменники. (Україна, кобра, українка, хліб, базика, кобзар, байкар, спів, хлібороб, будівельник, співачка, будова, аптека, шахта, аптекар) Учні слухають запис, на кожний іменник сигналізують картками “Хто?” “Що?” або “Істота” “Неістота”.
3. Учитель, використовуючи презентацію, ставить перед дітьми завдання правильно повторити почуті та побачені іменники (пташка, бджілка, дівчина, калина, хліб, мікрофон) у тій самій послідовності.

Слайд 1



Українські ліплені пироги – страва унікальна. Крім наших предків, пирогів не ліпив і не пік жоден народ. Пиріг в українців – символ місяця. Згодом вони здобули визнання і в інших народів.

За допомогою завдань такого типу на початковому етапі знайомства з іменником учнів готуємо до усвідомлення поняття “іменник”. Метою використання цих вправ є розмежувати предмет і його назву, розвивати вміння класифікувати слова за певною смисловою ознакою (назви овочів, фруктів, транспорту тощо).

Грамматичне поняття роду іменників формується у 3 класі переважно на основі використання пояснювально-ілюстративного методу. Опрацьовуючи тему “Рід іменників”, учитель має показати дітям, що: іменники бувають трьох родів: чоловічого, жіночого і середнього; для того щоб визначити рід іменників, потрібно поставити їх у формі однини; рід деяких іменників потрібно запам’ятати (собака – ч. р., путь – ж. р.).

У шкільній практиці традиційно розпізнавання роду іменників здійснюється підстановкою особових займенників – він, вона, воно чи присвійних – мій, моя, мов.

Важливо під час формування поняття роду показати учням, що визначити рід іменників можна тільки тоді, коли вони вжиті в однині. З цією метою вчитель може запропонувати дітям визначити рід іменників у такому, наприклад, реченні: *До годівниці прилітають горобці і синиці.* Учні переконуються, що відомий їм прийом визначення роду (підстановка слів *він, вона, воно*) до слів горобці і синиці не допомагає. Тоді вчитель пропонує інший варіант

речення: *До годівниці прилетіли горобець і синиця*. Так учні повинні дійти висновку, що визначити рід іменника можна тільки за формою однини [2, с. 156-157].

З метою активізації учнів, спрощення їх роботи над опрацюванням теми “Рід іменників”, виокремимо таку систему вправ та завдань з використанням ІТ навчання:

1. За допомогою інтерактивної дошки ставимо перед учнями завдання розподілити малюнки (наприклад, малюнки із зображенням *мишки, соловейка, потягу, сонця, річки, відра* тощо) у колонки за родами.

2. Робота у групах за перфокартами (звіряємо за проектором).

Слова	Чоловічий рід	Жіночий рід	Середній рід
Піч			
Вокзал			
Батько			
Криниця			
Озеро			
Школа			

3. Прочитати загадки з екрану монітора та відгадати їх. Виписати парами іменники-антоніми із загадок. Визначити рід.

Я антонім слова “літо”

В мене біла тепла свита.

Хоч мороз люблю сама,

Адже звать мене...

Я антонім шуму, стуку,

Уночі без мене мука.

Для спочинку наймиліша.

Відгадаєш, хто я?

4. На інтерактивній дошці поданий український алфавіт. Учитель викликає учня, той, закривши очі, указкою обирає, наприклад, літеру “Р”. Завдання до усього класу: придумати по два-три слова на обрану літеру до кожного роду.

Чоловічий рід: *рак, розум, рояль.*

Жіночий рід: *річка, рука, райдуга.*

Середній рід: *ремесло, русло, м. Рівне.*

Запропоновані завдання є допоміжними при опрацюванні теми “Рід іменників” у 3 класі. Метою таких вправ є ознайомити учнів з поняттям “рід іменників”, спростити роботи над граматичною категорією роду. Такі завдання потрібно використовувати з метою активізації пізнавальної активності учнів початкової школи.

Поняття “число” засвоюється дітьми на реальній, предметній основі: в житті вони зустрічають один або декілька предметів. У зв’язку з цим уявлення про число сформоване ще в дошкільному віці, адже практично діти вмюють користуватися формами однини і множини іменників (*лялька – ляльки, яблуко – яблука*). Усвідомлення числа іменників як граматичної категорії починається в школі.

Поняття про однину і множину іменників формується послідовно. У 1-2 класах діти дістають уявлення про один і багато предметів, вчать добирати слова за зразком (*герой – герої, мишенята – мишеня*) або змінювати форму слова, керуючись настановою один – багато.

Терміни однина / множина вводяться у 3 класі. Якщо у 1-2 класі учні лише практично користуються числовими формами, то у 3 класі продовжується формування поняття “число іменників” на більш високому рівні.

Під час вивчення числа іменників діти повинні зрозуміти: якщо іменник означає назву одного предмета, він уживається в однині (*книга, олівець, стіл*); якщо іменник означає назву

двох або більшої кількості предметів, він уживається в множині (*книги, олівці, столи*); не будь-який іменник, що має форму множини, називає кілька предметів (*окуляри, ножиці, двері*); не будь-який іменник, що має форму однини, становить собою назву одного предмета (*коріння, студентство*).

У процесі роботи над числом іменників учитель має сформулювати вміння: 1) розрізняти іменники в однині і множині за значенням і закінченням; 2) утворювати форму множини від найбільш уживаних форм однини і навпаки; 3) правильно вживати числові форми іменників у мовленні [2, с. 154-156].

Визначаючи число іменників, учні повинні дотримуватися певної послідовності дій: 1) встановити, один чи більше предметів називає слово; 2) визначити закінчення іменників у множині. Це полегшує роботу вчителя над розширенням у дітей уявлення про число, зокрема в іменників, які мають форму множини, але називають один предмет, або, маючи форму однини, називають сукупність предметів.

Наведемо приклади вправ і завдань з використанням ІТ навчання для опрацювання граматичної категорії числа іменників:

1. Гра “Один – багато”. За допомогою мультимедіа показуємо учням запис.

Зимі кінець, якщо заспівав жайворонок, зацвірінькали горобці, прилетіли дикі голуби, відлетіли в лисі поля ворони, з'явилися шпакі. Вийшов з барлоги ведмідь, застрибав на лісовій галявині заєць.

Доцільно провести бесіду за такими питаннями: Які прикмети того, що зима закінчується? На які питання відповідають виокремлені слова? Що вони означають? Як називаються слова, що відповідають на питання хто? і означають назви предметів?

Учні повинні навести приклади іменників, що означають назви домашніх птахів та записати у дві колонки іменники, що є назвами птахів і звірів за зразком:

Один	Багато
Горобець	Горобці.

2. Гра “Множина чи однина?”. Вчитель умикає аудіозапис з іменниками в однині та множині. Учні картками, на яких написано “Множина”, “Однина”, сигналізують число іменників. Виграє той, хто найменше помилиться. Для гри можна використати такі іменники: *вчитель, учні, фабрика, завод, пшениця, медаль, черешні, неділя, вишенька, герої, олівець, море, книга, яблуко, сонце, вікна*.

3. Вправа на спостереження за іменниками, які вживаються тільки в однині або в множині з використанням інтерактивної дошки. Потрібно відгадати загадки.

1. Рідке, а не вода, біле, а не сніг. (Молоко).
2. У зимову веселу пору ми країці друзі дітвори. Вивозять діти нас нагору, а ми веземо їх з гори. (Сани).
3. Хто входить і виходить, той перший нам руки подає, а ми стоїмо завжди при вході, нас в хаті кілька є. (Двері).
4. Хто голівку свою влітку накриває і по двадцять хусток має. (Капуста)
5. Шкварчить, верещить, коли в казані кипить. (Сало)
6. Сидить у діжці, спускає ніжки. (Тісто)
7. Своїх очей не маю, а бачити допомагаю. (Окуляри)

На інтерактивній дошці є таблиця з колонками “Однина” та “Множина”, і малюнки-відгадки. Учні по черзі виходять до дошки і відносять малюнок до обраної колонки. Після виконання такої вправи роблять учні висновок, що в українській мові є іменники, які вживаються тільки в однині або тільки в множині.

4. Прочитати вірш з інтерактивної дошки. Знайти помилки та виправити їх.

Два веселі їжак накололи на голки

Всі листок і сказали:

Ми куш, золоті у нас плаш.

Запропоновані завдання покращують роботу учнів над розширенням уявленням про число у 3 класі, зокрема, в іменниках, які мають форму множини, але називають один предмет (окуляри), або маючи форму однини, називають сукупність предметів (каміння); допомагають розрізнити іменники в однині і множині за значенням і закінченням; утворювати форму множини від найбільш уживаних форм однини і навпаки; правильно вживати числові форми іменників у мовленні.

Вивчаючи *відмінювання іменників*, варто розкрити учням суть категорії відмінка – здатність виражати за допомогою закінчення та в окремих випадках прийменників синтаксичні зв'язки між словами.

Унаслідок вивчення відмінювання іменників учні повинні усвідомити: зміна іменників за відмінками служить для зв'язку їх з іншими словами; окрім відмінкових закінчень для зв'язку слів використовуються прийменники; називний і давальний відмінки ніколи не вживаються з прийменниками, а місцевий – без прийменників; решта відмінків можуть уживатися як з прийменниками, так і без них [2, с. 157-158].

Вивчення відмінків іменників за програмою передбачається у 4 класі. Однак ґрунт для формування цього поняття готується поступово ще з 1 класу. Практично з відмінковими формами іменників діти мають справу і при складанні словосполучень, і при відновленні деформованих текстів, і при змінюванні іменників за питаннями.

Особливістю засвоєння відмінків є те, що воно базується на вмінні учнів бачити зв'язки слів у реченні. Ось чому роботу над вивченням відмінків можна починати лише після того, як діти навчаться виленювати з речення слова, пов'язані між собою граматично і за змістом, тобто словосполучення. Вже на початковому етапі вивчення відмінювання іменників діти, ще не знаючи відмінків, знайомляться з різними формами слова. Спостереження за зміною закінчень у словах залежно від інших слів дає змогу учням усвідомити роль закінчення в мовленні.

Вивчення відмінювання іменника варто пов'язати з виробленням уміння розрізнити відмінки.

При визначенні відмінків треба привчити учнів дотримуватися потрібної послідовності дій: 1) знайти слово, з яким пов'язаний іменник; 2) від цього слова поставити питання до іменника, відмінок якого визначається; 3) за питанням визначити відмінок. Так учні свідомо оволодівають умінням визначати відмінки. Однак навіть дотримання такої послідовності не застраховує школярів від помилок у визначенні окремих відмінкових форм.

Подальше вивчення системи відмінювання іменників полягає у виконанні низки тренувальних вправ, які передбачають визначення відмінків іменників у певному тексті, постановку іменників у відповідній відмінковій формі, змінювання іменників за відмінками. Наведемо приклади таких вправ із використанням ІТ навчання.

1. Списати зі слайду текст, змінюючи іменники у дужках. Позначити їх відмінок.

Весна красна (квіти), а осінь (пирогі).

(Вуха) слухай, (очі) дивись, а (рот) мовчи.

Їж борщ з (гриби), держи язик за (зуби).

Під (ноги) боягуза земля розступається.

За двома (зайці) не гонися, бо ні одного не піймаєш.

2. Робота у групах за перфокартами (звіряємо за проектором).

	Н. в.	Р. в.	Д. в.	О. в.	З. в.	М. в.
Селом						
Літак						
У потязі						
Соловейку						
Квітку						
Учня						
Мурашку						
Зошита						
Літечком						

3. Гра “Якого відмінка”. В учнів є різнокольорові картки з першими буквами назви відмінків. Звучить аудіозапис із іменниками різних відмінків. Учні картками сигналізують відмінок. Якщо слова належать до декількох відмінків одночасно, учасник показує картки з усіма відмінками. Наприклад, звучить слово *селом*, діти повинні підняти картку з літерою “О”.

Використання таких завдань при вивченні відмінювання іменників спрямоване на формування вміння відмінювати іменники, свідомо вживати відмінкові форми для висвітлення своїх думок і правильно писати відмінкові закінчення.

Отже, виконання вправ на уроках української мови за допомогою ІТ навчання допомагають учневі краще сприймати певну інформацію, а вчителю – краще й ефективніше подавати інформацію. Усі задекларовані завдання розвивають не лише мовлення, а й пам’ять, увагу, кмітливість, уміння класифікувати предмети, порівнювати їх, узагальнювати, диференціювати, висловлювати свою думку в зв’язній і зрозумілій формі.

Організація навчальної діяльності з використанням ІТ навчання вимагає подальшого дослідження як у теоретичному, так і в практичному плані її використання у навчальному процесі з метою пошуку раціональних способів усунення тих труднощів, які є в методиці викладання української мови в початкових класах.

Список використаних джерел

1. Вашуленко М.С. Методика навчання української мови в початковій школі : навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів; [за наук. ред. М.С. Вашуленка] / М.С. Вашуленко. – К. : Літера ЛТД, 2011. – 364 с.
2. Дорошенко С.І. Методика викладання української мови / С.І. Дорошенко. – К. : “Вища школа”, 1992. – 398 с.
3. Казаков Ю.М. Педагогічні умови застосування медіа-освіти в процесі професійної підготовки майбутніх учителів : автореф. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук. : 13.00.04 “Теорія та методика професійної освіти” / Ю.М. Казаков. – Луганськ, 2007. – 20 с.
4. Киркевич О.С. Комп’ютер на уроці англійської мови. [Електронний ресурс]. Режим доступу <http://teacherjournal.com.ua/shkola/anglijska-mova-ta-literatura/1092-kompyuter-na-urocz-angljsko-movi.html>.
5. Когут О.І. Інноваційні технології навчання української мови та літератури: [навчальний посібник] / О.І. Когут. – Тернопіль : Астон, 2005. – 250 с.
6. Кушніренко А.Г. Що таке Інтернет? Інформаційні і комунікаційні технології в освіті / А.Г. Кушніренко, А.Г. Леонов // Інформатика і освіта. – К., 1998. – № 5. – 48 с.
7. Пилипова В.М. Загальні підходи до проведення та використання інформаційних технологій. [Електронний ресурс]. Режим доступу <http://klasnaocinka.com.ua/ru/article/zagalni-pidkhodi--do-provedennya--ta-vikoristanny.html>.

The article deals with the analysis of the scientific and methodological literature on the problem of determining the theoretical foundations of the use of information technologies of study. It has been found out that the use of technical means of study in teaching-learning process is getting more popular today.

Information technologies of study fulfil a great part of teacher's routine and long-term work, leaving him more time for creative work. The technical means are used as auxiliary for the efficient solution of the didactic tasks system. They may be the means to solve the specific teaching tasks while maintaining the general structure, goals and objectives of study.

Information technologies enhance the productivity and efficiency of the educational process, provide the correctness of pupils' learning actions, increase the interest in learning and are a good control means.

The given system of exercises and tasks with the use of information technologies of study helps to acquire the studied material better, improves the quality of junior pupils' knowledge and forms their cognitive activity. With the help of technical means a teacher may use both individual and group work, and observe pupils' achievements from lesson to lesson. The decisive factor of successful implementation of information technologies of study into the educational process is teachers' willingness and ability to master new technological means and offer new methods of teaching using them.

The process of organization of study using information technologies has to be investigated both theoretically and practically as for its use in the educational process with the aim of searching the rational ways of eliminating the difficulties of the methods of teaching the Ukrainian language in primary school.

Key words: *information technologies of study, primary school, lesson of the Ukrainian language, grammar categories of noun, system, teaching-learning process.*

УДК 37.016:81'243:004

Кужель Оксана

Kuzhel Oksana

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ АНГЛОМОВНОГО ЧИТАННЯ В УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

THE PECULIARITIES OF FORMING READING SKILLS IN ENGLISH OF SECONDARY SCHOOL PUPILS

У статті розглядаються особливості формування вмінь читання англійською мовою учнів основної школи та проаналізовані вимоги нормативних документів щодо рівня володіння вмінням читання. Запропоновано етапи роботи з текстами для читання та охарактеризовано компоненти комунікативної компетенції в англomовному читанні.

Ключові слова: *читання, основна школа, компетенція, компонент, уміння.*

Зміст мовленнєвої компетенції в англomовному читанні необхідно розглядати, виходячи з вимог державного освітнього стандарту [2] і державної програми [9] щодо рівня володіння іноземною мовою (ІМ) учнями основної школи. Оволодіння основами іншомовного спілкування, визначеними в державному освітньому стандарті з ІМ, передбачає досягнення школярами мінімально достатнього рівня комунікативної компетенції, яку в читанні складають мовленнєві вміння розуміти нескладні автентичні тексти різних жанрів та видів з різним ступенем розуміння їх змісту (читання з розумінням основного змісту, читання з повним розумінням змісту) [2].

Відповідно до вимог програми з ІМ для загальноосвітніх навчальних закладів основними комунікативними уміннями в читанні, які слід сформувати в учнів основної школи, є:

- уміння читати і розуміти автентичні тексти різних жанрів і видів із різним рівнем розуміння змісту, розглядаючи їх як джерело різноманітної інформації і як засіб оволодіння нею;
- уміння здійснювати спілкування в писемній формі відповідно до поставлених завдань;
- уміння адекватно використовувати досвід, набутий у вивченні рідної мови, розглядаючи його як засіб усвідомленого оволодіння мовою іноземною;
- уміння використовувати у разі необхідності невербальні засоби спілкування за умови дефіциту наявних мовних засобів [9].

Рівень володіння ІМ на кінець основної школи повинен відповідати рівню А2+ згідно з “Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання” [9, с. 5].

Зважаючи на уміння, якими учні повинні оволодіти, аналізуючи стан навчання читання в сучасній школі, специфічність природи читання, складність контролю протікання цього процесу та важливість читання як виду мовленнєвої діяльності, зауважимо, що проблема навчання читання досі залишається однією з найактуальніших проблем методики навчання

ІМ. Актуальність обраного напрямку роботи зумовлена потребою у спеціальному дослідженні формування комунікативної компетенції в англомовному домашньому читанні в учнів 5 класу загальноосвітньої школи.

Сьогодні в методиці навчання читання ІМ всебічно дослідженою є психологічна природа читання (Л.С. Виготський, Т.Г. Єгоров, О.О. Вейзе, Т.М. Дрідзе, М.І. Жинкін, І.О. Зимня, З.І. Кличнікова, О.О. Леонт'єв, А.Р. Лурія); сформульовано завдання навчання читання (Б.А. Лапідус, Г.В. Рогова, С.К. Фоломкина); описано способи контролю розуміння прочитаного тексту (Ж.В. Вітковська, О.О. Вейзе, О.П. Петрашук).

Метою цієї статті є описати особливості формування вмінь англомовного читання в учнів 5 класу основної школи.

О.Д. Кузьменко вважає, що читанню як виду мовленнєвої діяльності майже зовсім не навчають: воно увесь час випадає з поля зору вчителя. Одна з основних причин ситуації, що склалася з читанням полягає в тому, що недостатньо розроблена методика навчання читання як такому виду мовленнєвої діяльності, при якому в учнів вироблялося б “уміння читати без перекладу текст й самостійно працювати з книгою” [5].

Спираючись на дослідження З.І. Кличнікової, Н.М. Сметаннікової можна визначити англомовне читання в основній школі як процес сприйняття і активної переробки графічно закодованої системою мови інформації, процес комунікації, засобом якого є текст, з метою: а) спілкування з автором; б) декодування інформації тексту; в) навчання мови; г) вдосконалення особистості читача; д) отримання естетичної насолоди і пізнавального впливу; е) розвитку образного мислення та виразності мовлення; ж) активізації психологічної діяльності людини [4, с. 13].

У формуванні вмінь англомовного читання виокремимо змістовний план і процесуальний план. У змістовному плані результатом діяльності домашнього читання буде розуміння прочитаного; в процесуальному – власне процес читання, тобто співвіднесення графем з фонемами, становлення цілісних прийомів впізнавання графічних знаків, формування внутрішнього мовленнєвого слуху, переклад зовнішнього промовляння, скорочення внутрішнього промовляння і встановлення безпосереднього зв'язку між “семантичним” і графічним комплексами, що знаходить вираження у читанні вголос і мовчки, повільному і швидкому, з повним розумінням чи із загальним охопленням змісту [10, с. 174].

Оскільки процес читання протікає в двох формах (вголос і мовчки (про себе)), основною роботою над читанням у 5 класі повинна бути форма читання, у рамках якої і здійснюється оволодіння графічною системою мови як засобом передачі змісту. Учні повинні опанувати процесом читання в мірі, близькій до оволодіння ними рідною мовою, тобто в них повинні сформуватися механізми читання настільки, щоб процес читання став реально комунікативним. О.Д. Кузьменко та Г.В. Рогова вважають ідеально можливий ступінь оволодіння цим процесом умовно “власне читанням”. Власне читання є результат сформованості складових процесу читання, у який входять: дії по співвіднесенню графічної системи зі звуковою; дії по виділенню логічного суб'єкта і предиката висловлювання; дії по з'єднанню результатів цього членування в єдине ціле, що передає основний зміст тексту [5].

Читання АМ в основній школі варто розглядати як самостійний вид діяльності, в якому особливе місце має займати читання “про себе” з метою вилучення основної інформації з тексту [13, с. 18].

Упродовж декількох десятиліть у працях з методики навчання ІМ в якості мети навчання читання висувається розвиток умінь читати текст із різним рівнем розуміння: з розумінням основного змісту (ознайомлювальне читання); з повним розумінням змісту (вивчаюче читання); із вилученням необхідної інформації (пошукове читання) [1, с. 130; 8, с. 179].

Отже, основним видом читання АМ учнів основної школи, на нашу думку, повинно бути читання мовчки (про себе) з розумінням основного змісту (ознайомлювальне читання),

а читання вголос може використовуватися в класі вчителем для контролю сформованості техніки читання.

Ознайомлювальне читання – це читання про себе без вказівки на обов'язкове наступне використання здобутої інформації, яке здійснюється у високому темпі. Метою ознайомлювального читання є точність розуміння основного змісту і найбільш суттєвих деталей. Для розвитку вмінь ознайомлювального читання використовуються великі за обсягом тексти, легкі для розуміння, які містять 25-30% надлишкової інформації [7, с. 218].

Завданням методики навчання ознайомлювального читання в основній школі є сформувати в учнів такі вміння: визначити і виявляти основну інформацію тексту; виокремлювати інформацію першочергової важливості; встановлювати логічні і хронологічні зв'язки фактів та подій; передзахоплювати можливий розвиток подій; узагальнювати викладені в тексті факти; робити висновки з прочитаного тексту [1, с. 132]; розуміти основну інформацію автентичного тексту [8].

У зв'язку з тим, що основне завдання – навчити учнів читати автентичні тексти, важливим є навчання стратегіям читання текстів різних видів та моделювання проблемної ситуації для взаємодії з текстом.

Під стратегіями читання Н.Д. Гальскова розуміє комплекс знань, вмінь, володіння якими дозволить учням: розуміти тип, специфіку та цільове призначення текстів; орієнтуватися в тексті з врахуванням його специфіки і відповідно до його комунікативного завдання (зрозуміти текст повністю чи частково); вилучати інформацію різного рівня; користуватися компенсаторними вміннями (здогадуватися про значення незнайомих слів за контекстом, словотворчими елементами; ігнорувати незнайомі слова, які не займають в тексті ключових позицій); користуватися опорами тексту: ключовими словами, малюнками, ілюстраціями, посиланнями; користуватися довідниками та словниками [1, с. 132–133].

Необхідність моделювання проблемної ситуації, ситуації взаємодії з текстом та результат читання визначають етапи роботи з текстом для домашнього читання АМ у 5 класі:

дотекстовий, який забезпечує підготовку до читання тексту через аналіз мовних і смислових труднощів тексту, введення у проблему тексту, формулювання комунікативної установки на читання тексту;

притекстовий, під час якого здійснюється читання тексту;

післятекстовий, який виявляє ступінь розуміння прочитаного через виконання контрольних завдань, обговорення змісту та смислової обробку інформації тексту [8, с. 180; 7, с. 221].

Під словом “завдання” розуміємо виконання дій одним або кількома індивідами, які в стратегічній послідовності застосовують свої власні компетенції з метою досягнення певного результату [3, с. 9]. До цих компетенцій належать навчальна та комунікативна.

Комунікативна компетенція – це низка взаємопов'язаних компонентів, володіння якими вказує на наявність в індивіда знань, навичок та вмінь в галузі мови, включаючи сферу професійної діяльності, країнознавства, композиційної специфіки тексту та його паралінгвістичного оформлення [12, с. 19].

Згідно з Рекомендаціями Ради Європи, комунікативна компетенція складається з лінгвістичного, соціолінгвістичного та прагматичного компонентів [3].

Також існують інші визначення поняття комунікативної компетенції та її складників (Н.І. Гез, С.І. Шевченко, Anderson J. Charles та ін.), що свідчить про те, наскільки вона є складним і багатограним не повністю вивченим явищем.

Зважаючи на те, що не існує єдності серед учених щодо компонентів комунікативної компетенції, то зупинимось на деяких з них, володіння якими, на нашу думку, визначає рівень розвитку комунікативної компетенції в читанні АМ учнів основної школи. Важливими для читацької компетенції АМ учнів основної школи є такі компоненти:

1. *Лінгвістичний компонент*, який означає здатність учня сприймати й адекватно розуміти мовленнєві повідомлення на основі наявних знань про формально-структурні особливості

мови, їхню єдність із лексичними, граматичними, фонетичними навичками та вміннями [12, с. 21]. Мовне прогнозування є провідним психофізіологічним механізмом, що реалізує лінгвістичний компонент комунікативної компетенції [12, с. 29].

Лінгвістичний компонент навчання читання – це букви, буквосполучення, слова, словосполучення, речення і текст. Мінімальною одиницею навчання читання АМ є слово, яке дозволяє учням оволодіти технікою читання – озвучуванням графічного образу слова – за правилами читання чи шляхом запам'ятовування образу слова і співвідносити його із значенням, тобто розуміти прочитане [10, с. 176–177].

Учень може бути лінгвістично компетентним, але не спроможним виявити зміст повідомлення або визначити ідею тексту. Це свідчить про те, що для формування компетенції в читанні АМ учнів основної школи лише лінгвістичного компоненту комунікативної компетенції недостатньо.

2. *Соціокультурний компонент* пронизує весь процес спілкування між представниками різних культур, навіть тоді, коли його учасники часто не усвідомлюють цього впливу [3, с. 13]. Соціокультурна компетенція забезпечує адекватне розуміння, яке залежить від знання учнем норм та реалій відповідної національної культури. Найбагатшим джерелом розвитку соціокультурної компетенції є автентичні художні тексти й переклади, створені кваліфікованими перекладачами.

3. *Психологічний компонент* – це виявлення тих навичок і вмінь, які складають суть компетенції в читанні. Оволодіння читанням передбачає формування умінь вилучення змістової і смислової інформації тексту (розуміння не тільки змісту, який виражений експліцитно, мовними засобами, але і смислу, вираженого імпліцитно, поза межами мовних побудов, підтексту). Такими вміннями в учнів основної школи є: вміння антиципувати, тобто предзахоплювати зміст тексту за рахунок вдумливого прочитання заголовка та прогнозування того, про що є текст з таким заголовком; вміння виділяти головне в тексті, знаходити так звані *topical sentences*; вміння скорочувати текст, відкидаючи другорядну інформацію; вміння інтерпретувати текст, розуміти підтекст і складати свою власну думку про прочитане [10, с. 180].

4. *Когнітивний компонент* визначає готовність до здійснення розумової діяльності. Мова в комунікативних цілях може бути засвоєна лише як інструмент думки, оскільки комунікативний зміст у процесі спілкування не тільки передається, а й створюється в результаті розумової діяльності. Особливого розвитку ця компетенція набуває під час роботи з текстом. Розуміння настає в результаті таких розумових операцій, як аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, умовивід.

5. *Методологічний компонент* – це навчання учнів основної школи прийомам по оволодінню компетенції в читанні АМ. Навчання читання починається з навчання користуватися знаками транскрипції, оволодіння вмінням користуватися посторінковими посиланнями, а також словником, розвивати мовну та контекстуальну здогадки, прийомами здогадуватися про значення слів, схожих зі словами рідної мови [10, с. 180-181].

6. *Предметний компонент* – це цілісна система теоретичних знань про певну діяльність, що дозволяє учневі робити обґрунтовані твердження [12, с. 21]. Реалізація предметної компетенції забезпечує процес узагальнення одержаної інформації.

Нерозуміння англомовного тексту для читання часто пояснюється тим, що учні не володіють предметом повідомлення, а тому не можуть висловити особисте ставлення до подій, описаних у ньому. Формування предметної компетенції особливо сприяють дотекстові вправи, спрямовані на актуалізацію знань читача, які відповідають темі повідомлення.

7. *Паралінгвістичний компонент* – це знання зовнішніх характеристик організації тексту та володіння вміннями їх розпізнавати (шрифтове оформлення, схеми, креслення, пунктуація) [12, с. 38]. Наявність формальних ознак загальної композиційно-смислової структури тексту передбачає неоднакові можливості для формування загального уявлення про предмет повідомлення та основного змісту тексту.

Отже, кожний компонент комунікативної компетенції в читанні АМ учнів основної школи включає певні знання (виконання гностичних функцій), навички (операційні функції) та вміння (функція реалізації). Функції компонентів та рівень співвіднесення в них знань, навичок, умінь зумовлені особливостями їхнього внутрішнього взаємозв'язку та їхнім зв'язком із середовищем, рівнем сформованості кожного з них, мовленнєвим досвідом, багатством концептуальної системи учня, метою, завданнями, етапом навчання [12, с. 22–23]. У процесі формування комунікативної компетенції в читанні АМ ці взаємозв'язки змінюються: чим вищий рівень сформованості компетенції, тим вищі якісні характеристики навичок та вмінь в учня.

У подальших дослідженнях вбачаємо за необхідне виявити критерії відбору текстового матеріалу для навчання читання АМ учнів 5 класу основної школи та розробити й описати модель навчання англomовного читання учнів 5 класу основної школи.

Список використаних джерел

1. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: Пособие для учителя / Наталия Дмитриевна Гальскова. – М.: АРКТИ, 2000. – 165 с.
2. Державний освітній стандарт базової і повної загальної середньої освіти. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011>.
3. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / [ред. Ніколаєва С. Ю.]. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
4. Клычникова З.И. Особенности процесса понимания читаемого учащимися различных возрастных групп / З.И. Клычникова, Н.Н. Сметанникова // Психология и методика обучению чтению на иностранном языке: Сб. науч. тр. / МГПИИЯ им. М. Тореца. – М., 1978. – Вып. 130. – С. 13–31.
5. Кузьменко О.Д. Учебное чтение, его содержание и формы / О.Д. Кузьменко, Г.В. Рогова // Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия / [Сост. А.А. Леонтьев]. – М.: Рус. язык, 1991. – С. 238–252.
6. Лингвистика текста и обучение ознакомительному чтению в средней школе: Пособие для учителей / [Под ред. М.Д. Городниковой, Н.И. Супрун, Э.Б. Фигон и др.]. – М.: Просвещение, 1987. – 160 с.
7. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Гез Н.И., Ляховицкий М.В., Миролюбов А.А. и др.. – М.: Высш. школа, 1982. – 373 с.
8. Ніколаєва С.Ю. Основи сучасної методики викладання іноземних мов (схеми і таблиці): Навчальний посібник / Ніколаєва Софія Юріївна. – К. : Ленвіт, 2008. – 285 с.
9. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов : Англійська мова; Німецька мова; Французька мова; Іспанська мова. 5–9 класи. – К. : Видавничий дім “Освіта”, 2013. – 160 с.
10. Рогова Г.В. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в общеобразовательных учреждениях: Пособие для учителей и студентов пед. вузов / Г.В. Рогова, И.Н. Верещагина. – М.: Просвещение, 2000. – 232 с.
11. Саланович Н.А. Обучение чтению аутентичных текстов лингвострановедческого содержания / Н.А. Саланович // Иностранные языки в школе. – 1999. – №1. – С. 18–21.
12. Третьякова Т.А. Методика формирования коммуникативной компетенции в чтении литературы по специальности в интенсивном курсе обучения английскому языку (неязыковой вуз, начальный этап): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Третьякова Т.А. – К. : 1992. – 142 с.

The article analyses the peculiarities of teaching reading in English of secondary school learners, the requirements of curricula to the level of the skills in reading are analyzed. The stages of the work with the texts for reading and the components of communicative competence in reading have been analyzed.

Thus, the main kinds of English reading in secondary school, in our opinion, should be silent reading with understanding of the basic content (introductory reading), and reading aloud can be used in the classroom to control the formation of the reading technique.

The situation of interaction with the text and the reading result determines the stages of the text for English reading in the 5th grade: pre-reading activity, which provides preparation for the reading of the text through the analysis of linguistic and semantic difficulties of the text; while-reading activity which is performed by the reading of the text; post-reading activity which reveals the degree of the comprehension of the text through the assignments, discussion of the content.

There are also definitions of the communicative competence in English reading and its components in the article. The components of the communicative competence in English reading are the linguistic component, the sociocultural component, the psychological component, the cognitive component, the methodological component, the subject component, the paralinguistic component.

Each component of the communicative competence in English reading includes some knowledge (cognitive function), skills (operational function) and abilities (the function of implementation). Functions of the components and the level of correlation of knowledge, skills, abilities due to their internal relationship and their relationship with the environment, the level of development of each of them, the voice of experience, the richness of the conceptual system of the learner, the purpose, objectives, stage of training have been settled.

Key words: reading, secondary school, competence, component, skill.

УДК 378

Липчанко-Ковачик Оксана

Lypchanko-Kovachyk Oksana

КОМПОНЕНТИ, КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ ГОТОВНОСТІ БАКАЛАВРІВ-ФІЛОЛОГІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

COMPONENTS, CRITERIA, INDICATORS AND LEVELS OF THE READINESS OF BACHELORS-PHILOLOGISTS TOWARDS THE USE OF INTERACTIVE TECHNOLOGIES IN THEIR PROFESSIONAL ACTIVITY

У статті розглядається проблема формування готовності бакалаврів-філологів до використання інтерактивних технологій у професійній діяльності. Конкретизовано та обґрунтовано компоненти, критерії досліджуваного феномену та визначено їх показники за чотирма рівнями: творчим, виконавчим, репродуктивним і початковим.

Ключові слова: готовність до використання інтерактивних технологій, компонент, критерій, показник, рівень.

На сучасному етапі в Україні відбувається реформування системи освіти, з метою її наближення до соціальних та економічних реалій сьогодення. Цей процес супроводжується відповідними змінами в педагогічній теорії та методиці професійної підготовки. Разом із прийняттям нової особистісно-орієнтованої парадигми освіти та поширенням педагогічних досліджень, об'єктом яких є оновлені форми навчання, педагогічні методи й інноваційні технології, виникла необхідність коригування завдань щодо розвитку освіти в Україні.

У зв'язку з інтенсивною гуманізацією і гуманітаризацією суспільства одним із важливих сучасних напрямів розвитку професійно-педагогічної підготовки є оновлення на демократичній основі її пріоритетів, мети, змісту формування готовності майбутнього вчителя до швидких

соціальних та освітніх змін у суспільстві. Важлива увага приділяється сьогодні проблемі технологізації педагогічної діяльності. Реалізація цього процесу потребує нових підходів до організації навчання та вибору його складових: цілей, змісту, форм, методів і засобів.

Аналіз психологічної та педагогічної літератури переконує в тому, що теоретичний і дидактичний аспекти використання нових технологій навчання вже достатньо розроблені та висвітлені в роботах М. Башмакова, В. Безпалька, Л. Буркової, В. Лозової, Г. Селевка та інших вітчизняних і зарубіжних науковців. Основним питанням освітньої інноватики в сучасній педагогічній теорії та практиці присвячені роботи Р. Гуріна, Л. Даниленко, М. Кадемії, А. Коломієць, І. Підласого, С. Подмазіна, О. Пометун, О. Попової, Н. Федорової, О. Шестопалюка, Н. Юсуфбекової та ін. Проблему реалізації технологічного підходу в підготовці вчителя досліджували В. Бондар, В. Євдокимов, М. Лещенко, А. Нісімчук, О. Падалка, О. Пехота, І. Смолюк, О. Шпак та ін.

Незважаючи на велику кількість психолого-педагогічних досліджень з проблеми використання інтерактивних технологій як інноваційних у професійній діяльності майбутніх педагогів, питання розробки складових частин готовності майбутніх бакалаврів-філологів до використання інтерактивних технологій у професійній діяльності залишається недостатньо висвітленою в наукових розвідках сучасних дослідників. Тому виникає необхідність окреслення й обґрунтування компонентів, критеріїв, показників і рівнів досліджуваного феномену, що і є метою статті та одним з елементів дослідно-експериментальної роботи.

Обґрунтуванню компонентів, критеріїв і показників оцінки ефективності різних педагогічних явищ, систем і процесів із філософських, психологічних та педагогічних позицій присвячена низка досліджень. У наукових працях використовуються різні підходи до визначення сутності критеріїв і показників оцінки та рівнів ефективності підготовки студентів до різних видів практичної діяльності. Зокрема, О. Барабанщиков і Н. Дерюгін дають щонайменше чотири визначення:

- а) критерій – це показник, об'єктивний вияв чого-небудь;
- б) критерій – це психологічна установка діагноста;
- в) критерій – це мірило, яким треба користуватись при діагностуванні;
- г) критерій – це питання опитувальника, анкети, тесту тощо [2, с. 23].

Так, в енциклопедичній літературі критерії і показники якості навчальної діяльності окреслено як сукупність ознак, на основі яких здійснюється оцінювання умов, процесу і результату навчальної діяльності, що відповідають поставленим цілям [5]. За коротким термінологічним словником І. Дичківської, “критерій – показник, що характеризує властивість (якість) об'єкта, оцінювання якого можливе за одним із способів вимірювання або за експертним методом” [4, с. 344]. Терміном “критерій” окреслюється ознака, на основі якої відбувається оцінка, визначення та класифікація певних якостей. Тому в теорії та практиці педагогічної освіти формулюють загальні вимоги до виокремлення та обґрунтування критеріїв. Вони зводяться до того, що “за допомогою критеріїв повинні встановлюватись зв'язки між усіма компонентами системи, що досліджується” [9, с. 100].

Дослідники вказують на те, що критерії повинні визначатись через сукупність специфічних ознак – показників, які відображають усі структурні компоненти, а також динаміку вимірюваної якості в часі. У педагогічній теорії та практиці є декілька підходів щодо пояснення взаємозв'язку понять “критерій” і “показник”. Узагальнення та систематизація вимог щодо критеріїв оцінки ефективності того або іншого педагогічного процесу дало змогу встановити, що основними ознаками, які повинні задовольняти засоби перевірки, є:

- об'єктивність, що дозволяє оцінювати педагогічне явище (процес), який досліджується, однозначно, не допускаючи суперечливих оцінок різними дослідниками;
- адекватність оцінки щодо динаміки розвитку досліджуваного феномену [8].

Здійснений аналіз наукової літератури дав змогу встановити, що критерій означає мірило для визначення, оцінки предмета або явища, ознаку, взяту за основу класифікації, за якою

відбувається оцінка, порівняння педагогічних явищ, процесів. Водночас, якісна сформованість, ступінь вияву критерію виражається в конкретних показниках.

У контексті дослідження вважаємо за доцільне дотримуватися наукової позиції, де поняття “критерій” ширше за своїм змістом, ніж поняття “показник”, а останній характеризується сукупністю певних ознак. Показник, який є структурною частиною критерію, служить типовим і конкретним виявом сутності якостей процесу чи явища, що підлягає вивченню [7]. Нам імпонує думка А. Бартишева про те, що визначеність критерію визначається конкретними показниками [3]. Водночас не можна не погодитись із думкою Ю. Бабанського, який термін “показник” трактує у трьох аспектах, а саме:

- а) як свідчення, доказ, ознаку чого-небудь;
- б) як наочні дані про результати якоїсь роботи, якогось процесу; дані про досягнення в чому-небудь;
- в) як явище або подію, на підставі яких можна робити висновки про перебіг якого-небудь процесу [1].

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження [6, с. 122] під критеріями ефективності формування готовності бакалаврів-філологів до використання інтерактивних технологій у професійній діяльності розумітимемо певні ознаки, які характеризують конкретний аспект (компонент) досліджуваного феномену, тоді як показники сформованості кожного компоненту розглядаємо як кількісні та якісні його характеристики, які вивчаються та вимірюються.

Зазначимо, що з метою максимізації об'єктивності, ефективності та результативності процесу визначення структурних частин готовності бакалаврів-філологів до використання інтерактивних технологій у професійній діяльності було використано низку методів наукового дослідження: аналіз нормативних документів (Закону “Про вищу освіту”, Державного стандарту вищої освіти, Освітньо-кваліфікаційної характеристики бакалавра-філолога), психолого-педагогічної літератури, дисертаційних досліджень, спостереження за майбутніми викладачами у навчально-виховному процесі, бесіди, анкетування, тестування, аналіз навчальної документації, експертна оцінка сформованості готовності бакалаврів-філологів до використання інтерактивних технологій у професійній діяльності відповідно до уточнених нами критеріїв і показників, а також діагностичні методики. Підкреслимо, що задля визначення структури готовності бакалаврів-філологів до використання інтерактивних технологій у професійній діяльності у дослідженні за певними критеріями, що допоможуть налагодити зв'язки між усіма факторами досліджуваного феномену, виокремлено компоненти, які мають відповідні кількісні прояви – показники, що висвітлюють і розкривають зміст процесу формування досліджуваного феномену.

Аналіз та узагальнення окреслених джерел дали змогу уточнити компоненти готовності бакалаврів-філологів до використання інтерактивних технологій у професійній діяльності. Такими компонентами є: ціле-мотиваційний, когнітивно-методичний, діяльнісно-креативний, рефлексивно-оцінювальний. Проаналізуємо і розглянемо більш ґрунтовно сутність кожного компоненту, щоб довести доцільність такого вибору.

Критерієм ціле-мотиваційного компонента є мотивація студентів до використання інтерактивних технологій у професійній діяльності як інноваційних і таких, що забезпечать досягнення педагогічних цілей. Ціле-мотиваційний компонент готовності майбутніх бакалаврів-філологів до використання інтерактивних технологій у професійній діяльності характеризується такими показниками:

- сприйнятливості та інтерес до педагогічних нововведень для оптимізації навчально-виховного процесу в школі;
- прагнення застосовувати ідеї педагогічної інноватики у майбутній професійній діяльності на основі використання інтерактивних технологій;

- потреба в поглибленні знань щодо застосування інтерактивних технологій у майбутній професійній діяльності бакалавра-філолога.

Отже, ціле-мотиваційний компонент характеризується ступенем сформованості мотивів, інтересів і потреб студентів у досягненні педагогічних цілей на основі використання інноваційних інтерактивних технологій в майбутній професійній діяльності бакалавра-філолога.

Когнітивно-методичний компонент передбачає наявність у майбутніх бакалаврів-філологів сукупності знань про сутність і структуру інтерактивних технологій, знання щодо ефективності їх застосування для вирішення педагогічних завдань у професійній діяльності вчителя. Сформованість когнітивно-методичного компоненту характеризується стилем мислення студента та є результатом його пізнавальної діяльності. Критерієм сформованості когнітивно-методичного компоненту є глибина і системність знань щодо сутності, структури та способів використання інтерактивних технологій.

Показниками когнітивно-методичного компоненту визначено:

- опанування студентами спеціальних знань (структури й особливостей застосування інтерактивних технологій), їхня системність, міцність, глибина й інтегративність;
- коректне володіння спеціальною термінологією (розрізнення й усвідомлення термінів “інтерація”, “інтерактивні технології та методи”, “суб’єкт”, “суб’єкт-суб’єктні відносини”, “фасилітатор”, “діалогічне педагогічне спілкування” тощо);
- рівень знань щодо методики організації інтерактивних занять і використання інтерактивних технологій (відбір методів, форм, конструювання інтерактивних вправ і варіантів їх застосування відповідно до предмету, теми та умов проведення уроку тощо).

Діяльнісно-креативний компонент готовності бакалаврів-філологів до використання інтерактивних технологій у професійній діяльності визначається за таким критерієм: вияв студентом умінь і навичок необхідних для використання інтерактивних технологій у професійній діяльності вчителя.

Показниками сформованості цього компонента визначено:

- наявність у студентів професійних умінь (гностичних, проектувальних, конструктивних, організаційних і комунікативних) для оптимального використання інтерактивних технологій в школі;
- володіння навичками критично-аналітичного, творчого мислення, що дасть змогу обирати ефективні методи й засоби інтерактивних технологій;
- наявність умінь щодо проектування занять із використанням інтерактивних технологій.

Сформованість рефлексивно-оцінювального компонента готовності майбутніх бакалаврів-філологів до використання інтерактивних технологій у професійній діяльності визначається за таким критерієм: здатність студентів до самоаналізу, адекватної самооцінки здійснених педагогічних дій, саморозвитку.

До показників рефлексивно-оцінювального компонента віднесено:

- адекватна самооцінка студентами власного рівня готовності до використання інтерактивних технологій у майбутній професійній діяльності;
- здатність до корекції рівня готовності використовувати інтерактивні технології у роботі бакалавра-філолога;
- самоосвітня робота студента в напрямі розширення знань, умінь і навичок використання інтерактивних технологій для оптимізації навчально-виховного процесу в школі та саморозвитку.

Уточнені компоненти готовності майбутніх філологів до використання інтерактивних технологій у професійній діяльності пов’язані між собою внутрішніми зв’язками та є цільовими орієнтирами для визначення педагогічних умов формування означеного феномену. Усі компоненти досліджуваної готовності не є ізольованими, а перебувають у взаємодії, що забезпечує її інтегративний характер.

У педагогічних дослідженнях механізмом переведення якісних показників у кількісні слугують рівні. Зазначимо, що поняття “рівень” відображає діалектичний характер процесу розвитку певної якості. У науковій літературі *рівень* визначається як дискретний, відносно стійкий, якісно своєрідний стан матеріальних систем; як відношення “вищих” і “нижчих” ступенів розвитку структур будь-яких об’єктів або процесів [10]. Рівневий підхід дає змогу розглядати будь-який процес розвитку особистості як перехід від одного рівня до іншого, більш складного і якісно відмінного. Тому залежно від прояву сукупності визначених критеріїв і показників готовність бакалаврів-філологів до використання інтерактивних технологій у професійній діяльності визначається за певними рівнями.

У сучасних дослідженнях готовності фахівців до різних аспектів професійної діяльності найчастіше виокремлюється від трьох до п’яти відповідних рівнів. Зокрема, А. Капська, досліджуючи готовність до мовленнєвої діяльності, виокремлює три рівні (низький, середній, високий) цього феномену. Здійснюючи наукові розвідки з дослідження проблеми формування готовності майбутніх фахівців до аналітичної діяльності, Г. Савченко обґрунтувала чотири її рівні (низький, середній, достатній, високий). У дослідженнях Л. Савенкової окреслено й охарактеризовано п’ять рівнів готовності майбутніх педагогів до професійного спілкування – стихійно-репродуктивний, репродуктивний, реконструктивний, варіативний, творчий. Проведений аналіз психолого-педагогічної літератури дав змогу встановити, що дослідники, виокремлюючи три рівні сформованості досліджуваного феномена, інколи рекомендують використовувати між вказаними рівнями ще й проміжні.

Ураховуючи характеристики визначених компонентів, критеріїв, показників готовності бакалаврів-філологів до використання інтерактивних технологій у професійній діяльності встановлено такі рівні досліджуваного феномену: творчий (високий), виконавчий (середній), репродуктивний (задовільний), початковий (низький).

Отже, на основі аналізу психолого-педагогічної літератури, спостережень за навчально-пізнавальною діяльністю студентів у процесі дослідно-експериментальної роботи уточнено, конкретизовано й теоретично обґрунтовано компоненти, критерії, показники готовності бакалаврів-філологів до використання інтерактивних технологій у професійній діяльності. Залежно від прояву сукупності визначених показників готовність студентів до використання інтерактивних технологій диференціюється за чотирма рівнями: творчим, виконавчим, репродуктивним, початковим.

Перспективи подальших наукових досліджень вбачаємо у висвітленні результатів експериментального дослідження, що дасть змогу встановити динаміку формування готовності бакалаврів-філологів до використання інтерактивних технологій у професійній діяльності.

Список використаних джерел

1. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса / Ю.К. Бабанский. – М. : Просвещение, 1982. – 192 с.
2. Барабанщиков А.В. Военно-педагогическая диагностика / А.В. Барабанщиков, Н.И. Дерюгин. – М. : ВУ, 1995. – 108 с.
3. Батаршев А.В. Диагностика профессионально важных качеств / А.В. Батаршев, И.Ю. Алексеева, Е.В. Майорова. – СПб. : Питер, 2007. – 192 с.
4. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: Навчальний посібник / Дичківська І.М. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
5. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
6. Коваль Т.І. Професійна підготовка з інформаційних технологій майбутніх менеджерів-економістів: монографія / Т.І. Коваль – К. : Ленвіт, 2007. – 264с.
7. Комар О.А. Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування інтерактивної технології : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Ольга Анатоліївна Камар. – Умань, 2011. – 512 с.

8. Поташник М.М. Педагогические ситуации / М.М. Поташник, Б.З. Вульффов. – М. : Педагогика, 1989. – 114 с.
9. Слостенин В.А. Педагогика: инновационная деятельность / Слостенин В. А., Подымова Л. С. – М.: ИЧП “Издательство Магистр”, 1997. – 308 с.
10. Словник-довідник з професійної педагогіки / за ред. А.В. Семенової. – Одеса : Пальміра, 2006. – 364 с.
11. Babanskiy Y.K. Optimizatsiya uchebno-vospitatelnogo protzesa. Y.K. Babanskiy.-M: Prosveschenie, 1982.- 192s.
12. Barabanshikov A.V. Voenno-pedagogicheskaya diagnostika/A.V. Barabanshikov, N.I. Deriugin.- M.:VU,1995.-108s.
13. Batarshiov A.V. Diagnostika profesionalno vazhnyh kachestv/ A.V. Batarshov, I.Y. Alekseieva, E.V. Maiorova.-SPb.: Piter,2007.-192s.
14. Dychkivska I.M. Innovatsiyni pedagogichni tehnologii: navch. posib.\ I.M. Dychkivska.-K.: Akademvydav, 2004.-352s.
15. Entzyklopedia osvity\Acad. ped. Nauk Ukrainy; golovnyi red. V.G. Kremen.-K.: Yurinkom Inter, 2008.-1040s.
16. Koval T.I. Profesiynna pidgotovka z informatziynyh tekhnologiy maibutnikh menedzheriv-ekonomistiv: monografiya\T.I. Koval.-K:Lenvit,2007.-264s.
17. Komar O.A. Teoretychni ta metodychni zasady pidgotovky maibutnikh uchyteliv pochatkovoї shkoly do zastosuvannya interaktyvnoi tekhnologii:dys.doktora ped.nauk:13.00.04\ Olha Anatoliivna Komar.-Uman,2011.-512s.
18. Potashnyk M.M. Pedagogicheskie situatsii\ M.M. Potashnik, B.Z. Vulfov.-M.:Pedagogika,1989.-114 s.
19. Slastenin V.A. Pedagogika:innovatsionnaiadeiatelnost\V.A. Slastenin, L.S. Podymova.-M.: ICHP “Izdatelstvo Magistr”,1997.-308s.
20. Slovnyk-dovidnyk z profesiynoi pedagogiky\ za red. A.V. Semenovoi.-Odesa: Palmira,2006. – 364 s.

The problem of the professional readiness of bachelors-philologists to the implementation of interactive technologies in their professional activity is investigated in the present article. Monitoring of current researches concerning the technological approach in teachers' training enabled to state the fact that the very idea of the structure of professional readiness of future teachers-philologists to the use of interactive technologies in their professional activity is still far from being solved.

The essence of the following terms is specified as “component”, “criterion”, “indicator”, “levels”. What concerns the criteria of the readiness of bachelors-philologists towards the implementation of interactive technologies in their professional activity, we may determine specific qualities which characterize the definite aspect (component) of the phenomenon under investigation. The indicators of the formed components we consider as their qualitative and quantitative characteristics, corresponding to particular level.

The components which determine the readiness of bachelors-philologists towards the implementation of interactive technologies in their professional activity are: goal-motivational, cognitive and methodical, activity and creative, reflexive and estimating.

The criteria have been characterized students' motivation to the implementation of interactive technologies in the professional activity including not only innovative but also those which insure the achievement of pedagogical objectives; profoundness and systematics of knowledge concerning the essence and structure of interactive technologies; demonstration by a student his/her skills and knowledge which are necessary for the implementation of interactive technologies in the philologist's professional activity; student's ability to the adequate self-assessment of the fulfilled pedagogic actions, self-development, self-analysis). Depending upon the display of the combination of the determined indicators, the readiness of students to the use of interactive technologies differentiates upon four basic levels: creative (high), executive (middle), reproductive (satisfactory), elementary (low).

Key words: *readiness towards the use of interactive technologies, component, criterion, indicator, level.*

УДК 378.147:811.133.1:004

Майєр Наталія

Mayer Nataliya

ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ: КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД

FORMING METHODOLOGICAL COMPETENCE OF FUTURE FRENCH TEACHERS: COMPETENCE APPROACH

У статті визначено особливості компетентнісного підходу до формування методичної компетентності у майбутніх викладачів французької мови. Обґрунтовано, що в контексті компетентнісного підходу методична компетентність має бути представлена низкою компетенцій та субкомпетенцій і може розглядатися як “мета-процес” та “мета-результат” професійно-методичної підготовки магістрантів.

Ключові слова: майбутній викладач, компетентнісний підхід, методична компетентність, структура, французька мова.

На сучасному етапі науковці все більше уваги приділяють не лише пошуку нових форм, способів і засобів оптимізації методичної підготовки майбутнього вчителя/викладача іноземних мов (ІМ), але й впровадженню нових підходів, які визначають стратегію навчання та вибір методу навчання, що реалізує таку стратегію [1, с. 200]. Серед таких, наприклад, інтегративно-рефлексивний (Соловова Е.Н., 2004), інтегративний (Ходикина А.В., 2011).

Методологічною основою сучасної системи вищої освіти є компетентнісний підхід, що зумовлено вимогами суспільства до підготовки компетентного конкурентоспроможного фахівця, який вільно володіє своєю професією і готовий підвищувати свій професійний рівень упродовж життя. Компетентнісний підхід в освіті полягає в зміщенні акценту з накопичування нормативно визначених знань, умінь і навичок до формування й розвитку у того, хто навчається, здатності практично діяти, застосовувати індивідуальні техніки і досвід успішних дій у ситуаціях професійної діяльності та соціальної практики [11, с. 71-72]. Тому мета статті – визначити особливості компетентнісного підходу до формування методичної компетентності у майбутніх викладачів французької мови.

Погоджуємося з точкою зору Н.О. Верещагіної у тому, що впровадження компетентнісного підходу на всіх рівнях навчання вимагає зміни методів, форм і засобів традиційної методичної підготовки [3, с. 86], майбутніх викладачів французької мови зокрема. Якість методичної підготовки майбутніх учителів/викладачів ІМ науковці розглядають через поняття “методична компетенція (компетентність)”, а формування методичної компетенції майбутніх викладачів ІМ під час навчання у вищій школі визначають одним із пріоритетних завдань сучасної освіти [6, с. 13]. Підтримуючи думку С.М. Макеєвої [9], вважаємо, що таке розуміння значимості методичної компетентності, яке підтримується переважною більшістю науковців, відрізняється, з одного боку, неоднозначністю її (компетентності) трактування, а з іншого – одночасним використанням двох термінів “методична компетенція” та “лінгвометодична компетенція” як вчителя, так і викладача ІМ.

Проведений нами аналіз сучасних досліджень показав, що предметом уваги науковців є методична підготовка вчителів / викладачів різних навчальних дисциплін (Соловова Н.В., 2011; Таможня Е.А., 2011; Шаган В.С., 2010), але особливий інтерес науковців зосереджено на проблемі перебігу формування методичної компетенції (компетентності) вчителів ІМ, що є

свідченням її актуальності. Попри те, що діяльність вчителя ІМ і викладача ІМ є педагогічною діяльністю, методична компетентність майбутнього викладача ІМ, з нашої точки зору, має свою специфіку щодо мети її формування, об'єкту, змісту, методів, принципів, прийомів і засобів навчання. Разом із тим, на сьогодні не окреслено наукові концепти щодо особливостей формування методичної компетентності майбутніх викладачів ІМ, французької зокрема, необґрунтованими і невизначеними залишаються питання стратегічної мети формування названої компетентності та очікуваного результату відповідно до соціального замовлення суспільства та з урахуванням сучасних вимог до викладача вищого навчального закладу (ВНЗ). Отже, методична компетентність як стратегічна мета, очікуваний результат і найважливіший показник рівня професійної підготовки потребує переосмислення й аналізу її особливостей, зокрема в контексті компетентнісного підходу до розроблення і впровадження відповідної методики її формування.

Аналіз особливостей методичної компетентності майбутнього викладача французької мови передбачає: визначення поняття методичної компетентності; конкретизацію цілей формування методичної компетентності; обґрунтування й визначення компонентного складу методичної компетентності; визначення рівня розвитку методичної компетентності як результату її формування в процесі навчання у вищій школі. В.К. Ключев відмічає, що взаємодоповнюваність та взаємозалежність рівнів професійної підготовки забезпечують цілісність навчального процесу та його нелінійність, міждисциплінарну інтеграцію і можливість проектування результатів навчання в контексті компетенцій [5, с. 54]. Утім, проведений нами аналіз наукових праць (див. табл. 1) доводить, що серед дослідників відсутнє єдине й однозначне трактування понять “компетенція” і “компетентність”, “методична / лінгводидактична компетенція / компетентність”.

Таблиця 1.

**Визначення методичної/лінгводидактичної компетенції/компетентності
вчителя іноземних мов**

Автор, рік	Лінгводидактична компетенція
О.В. Сухіх (2005)	інтегрований склад взаємопов'язаних і взаємозалежних професійних компетенцій: лінгвокогнітивних, прагматичних, соціокультурних і власне лінгводидактичних.
А.В. Тевелевич (2005)	дозволяє знати і вміти формувати механізми оволодіння/засвоєння іноземної мови, здатність/готовність того, хто навчається, до іншомовного спілкування з урахуванням особливостей взаємодії систем рідної й іноземної мов і взаємодії між викладачем і студентом як партнерами у навчальній діяльності.
К.Б. Безукладніков (2009)	психічне утворення, сформоване дисциплінами предметного та психолого-педагогічного блоку, що містить, поряд із когнітивними і поведінковими аспектами, довготривалу готовність до професійної діяльності як інтегровану якість особистості.
Ю.В. Ткачева (2010)	інтегрує наукові знання і суб'єктний досвід професіонала та проявляється у сформованій на базовому рівні готовності здійснювати процес формування в учнів іншомовної комунікативної компетенції.
Лінгводидактична компетентність	
О.Ю. Варламова (2005)	представлена мовною, мовленнєвою, соціокультурною, дидактичною, особистісною компетенціями, які дозволяють ефективно здійснювати професійну діяльність.
О.С. Глазиріна (2007)	інтегративна цілісність професійно значущих лінгвістичних, комунікативних, лінгвометодичних і дидактичних знань, умінь і досвіду лінгводидактичної діяльності, яка містить також професійно значущі особистісні якості й забезпечує ефективність лінгводидактичної діяльності педагога.

Методична компетенція	
Т.Ю. Тамбовкіна (2000)	уміння планувати свою педагогічну діяльність, володіння широким спектром методичних прийомів і вміння адекватно використовувати їх у залежності від віку учнів та цілей навчання.
С.М. Татарницева (2003)	знання, навички і вміння, але й готовність до педагогічної діяльності.
О.М. Соловова (2004)	знання, навички і вміння; здатність і готовність використовувати їх у педагогічній діяльності.
М.В. Аракава (2007)	здатність здійснювати навчальну діяльність з іноземних мов з урахуванням змісту і умов навчання.
К.М. Красікова (2009)	синтез знань (психолого-педагогічних, соціальних, загальноосвітніх), умінь (професійно-педагогічних, спеціальних, самоосвітніх), навичок творчої педагогічної діяльності, необхідних викладачу для проектування власної технології навчання, конструювання логіки навчального і виховного процесу, розв'язання труднощів і проблем, що виникають, прийомів самостійного і мобільного вирішення професійних задач, генерування ідей, нестандартного мислення.
К.С. Махмурян (2009)	методичні знання, вміння і навички, методичні здібності, методичне мислення, методична і комунікативна діяльність.
Методична компетентність	
К.Ю. Кожухов (2008)	сукупність методичних знань, операційно-методичних і психолого-педагогічних умінь, які формуються у процесі професійної підготовки вчителя іноземної мови, а також технологічна готовність професійно використовувати в навчальному процесі сучасні інформаційні й комунікаційні навчальні технології, адаптуючи їх до різних педагогічних ситуацій.
О.М. Ігна (2010)	інтегративна особистісно-професійна характеристика, яка проявляється у педагогічній діяльності вчителя з розвитку іншомовної комунікативної та міжкультурної компетенцій тих, хто навчається, й у науково-методичній діяльності.

Отже, попри проведені дослідження щодо методичної підготовки вчителя ІМ, представлений вище аналіз дає підстави в контексті компетентнісного підходу визначити стратегічну мету методичної підготовки майбутнього викладача французької мови.

Передусім звернемося до визначення термінів “лінгводидактика” і “методика навчання іноземних мов”. Лінгводидактика – це загальна теорія навчання мови. Лінгводидактичні основи навчання мови містять теоретичні засади такого навчання: зміст, цілі та задачі, принципи, методи, засоби, процес навчання, методи дослідження в лінгводидактиці, взаємозв'язок лінгводидактики з базовими для неї науками [1, с. 126-127]. Методика навчання ІМ – це наука, яка досліджує закономірності, цілі, зміст, засоби, прийоми, методи, організаційні форми навчання мови, прийоми ознайомлення з культурою країни, мова якої вивчається, а також способи учіння, виховання, й оволодіння мовою в процесі її вивчення [1, с. 140]. До методичних основ навчання ІМ відносять навчання видів мовленнєвої діяльності в конкретних умовах викладання, організацію навчального процесу, вимоги до професії педагога [1, с. 126-127]. Нам імпонує точка зору І.І. Халеевої, яка вважає, що лінгводидактика покликана розробляти основи методології навчання ІМ відповідно до різних очікуваних результатів такого навчання, тоді як методика – це науково обґрунтоване “мистецтво” просування вперед, “мистецтво” раціонального формування навичок і вмінь [13, с. 25]. Отже, викладач ІМ, французької зокрема, має справу з навчанням, оволодінням, володінням мовою і вихованням засобами мови як чотирма основними поняттями, які лежать в основі змісту терміну “методика” [1, с. 140], що цілком відповідає соціальним ролям сучасного викладача ІМ [8] і дозволяє визначити один із напрямів професійної підготовки викладача французької мови саме як методичну (а не лінгводидактичну) підготовку.

Увага, зосереджена науковою спільнотою на проблемі визначення компетенцій/компетентностей випускників ВНЗ, їхньої структури, методики формування, обумовлена змінами цільової підготовки майбутніх фахівців. У останні роки з'являються наукові праці, автори яких намагаються проаналізувати базові категорії компетентнісного підходу “компетенція” та “компетентність”, дати власні визначення, обґрунтувати доцільність їх уживання у різних контекстах, запропонувати їхній компонентний склад. Представимо деякі точки зору вчених щодо цієї проблеми, адже поняття “компетенція” та “компетентність” у нашому дослідженні є ключовими і потребують обґрунтування й уточнення (табл. 2).

Таблиця 2.

**Тлумачення поняття “компетенція” і “компетентність”
у сучасних наукових дослідженнях**

Автор, рік	Тлумачення поняття	
	компетенція	компетентність
О.І. Пометун (2004)	-	спеціально структуровані (організовані) набори знань, умінь, навичок і ставлень, що їх набувають у процесі навчання; результативно-діяльнісну характеристику освіти.
Н.І. Алмазова (2003)	знання і вміння у певній галузі людської діяльності.	якісне використання компетенцій.
К.Е. Безукладніков (2009)	сукупність взаємопов'язаних якостей особистості відносно певного кола предметів і процесів.	співвідноситься з володінням людиною відповідною компетенцією.
Н.Л. Гончарова (2007)	базова якість, яка формує фахівця.	характеристика фахівця в його професійній діяльності.
Н.М. Андронкіна (2009)	основа формування компетентності.	-
А.Р. Камалеєва (2011)	здатність людини мобілізувати набуті у ВНЗ знання, вміння, навички в процесі професійної діяльності.	якість особистості, що закінчила освіту відповідного ступеня.
Т.Є. Ісаєва (2009)	здатність особистості використовувати набуті знання, вміння, створювати нові смисли, інформацію, об'єкти дійсності в процесі особистісного самовдосконалення.	-
А.В. Шишко (2008)	актуальне → особистісне →	потенційне когнітивне.
Дж. Равен (2002)	-	специфічна здатність ефективно виконувати конкретні дії у предметній галузі, включаючи вузько предметні знання, особливі предметні навички, способи мислення, розуміння відповідальності за свої дії.

Викладене вище дозволяє констатувати, що: “компетентність” 1) розглядається в контексті професійної діяльності та інтегрує різні компетенції; 2) є здатністю до професійної діяльності і складається із низки компетенцій; 3) є проявом рівня професіоналізму, достатнього для самостійного вирішення професійних завдань; 4) визначає вищий ступінь готовності особистості до

професійної діяльності та формується в процесі такої діяльності. Отже, стратегічною метою й очікуваним результатом методичної підготовки майбутнього викладача французької мови є формування й розвиток у нього **методичної компетентності**, яка забезпечується через оволодіння відповідними структурними компонентами.

Не можемо цілком погодитися з точкою зору Т.П. Леонтьєвої щодо визначеної нею структури методичної компетентності, яка розглядається в академічному, професійному та педагогічному планах. В академічному плані передбачається оволодіння студентом знаннями теоретичних основ сучасних підходів до навчання ІМ і розвиток у нього вмінь синтезувати знання методичні та знання із суміжних наук з метою формування комунікативної полікультурної особистості тих, хто навчається. В професійному плані випускник ВНЗ має оволодіти вміннями адекватного вибору методів, прийомів, засобів формування у тих, хто навчається, іншомовної комунікативної компетентності; вміннями керування процесом засвоєнням тими, хто навчається, навчального матеріалу та здійснення рефлексії своєї професійної діяльності. В соціальному плані – це здатність до соціальної взаємодії з тими, хто навчається, з колегами; розвиток готовності до професійного самовдосконалення [7, с. 6]. У цьому випадку, як вважаємо, доцільніше розглядати визначені плани як відповідні рівні оволодіння методичною компетентністю, на кожному з яких майбутній викладач ІМ набуває методичних знань, оволодіває методичними навичками та вміннями, що забезпечує його готовність до професійно-методичної діяльності, саморозвитку й самовдосконалення. Крім того, у нашому дослідженні виходимо з того, що структура (лат. *structūra*) – це взаєморозміщення та певний взаємозв'язок складових частин цілого, внутрішня будова [2, с. 1472]. Поділяючи думку Н.Л. Московської [10, с. 181], Л.М. Черноватого [14, с. 174], вважаємо, що компоненти, які входять до відповідного поняття (до “цілого”), не можуть позначатися тим самим терміном, що й саме поняття, яке, в свою чергу, може поділитися на менші складові, які потребують самостійної номінації. Отже, компетентність містить низку компетенцій. Для опису структурних одиниць компетенції автори пропонують використовувати поняття “субкомпетенція”, а для характеристики складових “субкомпетенції”, з точки зору Н.Л. Московської, слід оперувати поняттям “компоненти”. Таким чином, категорія “компетентність” виступає як інтегральна особистісна характеристика вищого порядку [10], структурними елементами якої є компетенції та субкомпетенції, а також компоненти, які до неї (компетентності) входять.

Із викладеного вище доходимо висновків, що методична компетентність викладача французької мови містить низку компетенцій, що складаються із відповідних знань, навичок і вмінь та формують його здатність до ефективної професійно-методичної діяльності. Компетенції, услід за І.О. Зимньою, розглядаємо як внутрішні, потенційні, приховані психологічні новоутворення (знання, уявлення, програми (алгоритми) дій, система цінностей і відношень), які потім виявляються у компетентностях людини як актуальних, діяльнісних проявах, що містять мотиваційні, смислові, регуляторні складові, разом із когнітивними (знанням) та досвідом. Компетентність, вважає І.О. Зимня, завжди є актуальним проявом компетенції [4, с. 16].

Отже, методична компетентність майбутнього викладача французької мови має відповідну структуру, компоненти якої представлені низкою компетенцій та субкомпетенцій. Компетенції є відносно самостійними, але водночас взаємопов'язаними і взаємозалежними елементами структури. Формування окремих компетенцій є проміжними цілями на шляху до реалізації стратегічної мети. Услід за М.Е. Трубачевою вважаємо, що нормативний результат сформованості компетентності має передбачати контроль за послідовністю її формування (у нашому випадку – за послідовністю формування субкомпетенцій і компетенцій) з визначенням вимог до рівня її сформованості на кожному етапі [12, с. 51]. Тому в контексті компетентнісного підходу маємо підстави розглядати методичну компетентність майбутнього викладача французької мови як “мету-процес” та “мету-результат” та інтерпретувати її як стратегічну мету професійної підготовки магістрантів і очікуваний результат заздалегідь спланованої та

відповідним чином організованої навчально-пізнавальної діяльності, що досягається, як зазначають науковці [1, с. 344], шляхом використання різних прийомів, методів і засобів навчання.

Отже, розкрито особливості компетентнісного підходу до формування методичної компетентності у майбутніх викладачів французької мови. Компетентнісний підхід тісно пов'язаний з особистісно-діяльнісним, адже методична компетентність магістранта формується шляхом виконання відповідної діяльності в умовах навчально-виховного процесу у ВНЗ, яка має бути особистісно значущою, сприяти розвитку різних якостей майбутнього викладача французької мови, професійно значущих зокрема. Вивчення особливостей реалізації особистісно-діяльнісного підходу до формування методичної компетентності у майбутніх викладачів французької мови становить перспективу наступних наукових розвідок.

Список використаних джерел

1. Азимов Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин – М. : Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Бусел В.Т. Великий тлумачний словник сучасної української мови / В.Т. Бусел. – Київ, Ірпінь. – Перун, 2005. – 1728 с.
3. Верещагина Н.О. Модернизация системы методической подготовки бакалавра и магистра в области естественнонаучного образования / Н.О. Верещагина // Вестник МГГУ: СЭТ. – №1. – 2011. – С. 85-96.
4. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимняя. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов – 2004. – 42 с.
5. Ключев В.К. Бакалавриат-магистратура: преемственность и профилизация управленческой подготовки / В.К. Ключев // Научные и технические библиотеки. – № 12. – 2011. – С. 54-59.
6. Красикова Е.Н. Кейс-метод в структуре и содержании методической компетенции лингвиста-преподавателя: автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.02 “Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки, уровень профессионального образования)” / Е.Н. Красикова. – Ставрополь, 2009. – 29 с.
7. Леонтьева Т.П. О разработке электронного учебно-методического комплекса по методике преподавания иностранных языков / Т.П. Леонтьева // Заграничними мовами Рэспубліцы Беларусь, 2009. – № 2. – С. 3–8.
8. Майер Н.В. Соціальні ролі сучасного викладача іноземних мов вищого навчального закладу / Н.В. Майер // Materiály IX mezinárodní vědecko-praktická conference “Zprávy vědecké děje – 2013”. – Díl 11. Pedagogika : Praha. PublishingHouse “Education and Science” s.r.o – S. 6-8.
9. Макеева С.Н. К проблеме совершенствования терминосистемы методики обучения иностранным языкам / С.Н. Макеева // Иностранный язык в системе среднего и высшего образования: материалы международной научно-практической конференции 1–2 октября 2011 года. – Пенза – Москва – Респт: Научно-издательский центр “Социо-сфера”, 2011. – С. 125-132.
10. Московская Н.Л. Формирование профессиональной компетентности лингвиста-преподавателя: дисс. ... доктора пед. наук: 13.00.08 / Московская Наталия Леонидовна. – Сходня, 2004. – 436 с.
11. Паращенко Л.І. Технологія формування ключових компетентностей у старшокласників: практичні підходи / Л.І. Паращенко // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В. Овчарук. – К. : “К.І.С”, 2004. – С. 71-84.
12. Трубочева С.Е. Умови реалізації компетентнісного підходу в навчальному процесі / С.Е. Трубочева // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В. Овчарук. – К. : “К. І. С.”, 2004. – С. 51-56.
13. Халева И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчиков): автореф. дисс. на соискание уч. степени доктора пед. наук: спец. 13.00.02 “Методика преподавания иностранных языков”, 10.02.19 “Теория языкознания” / И.И. Халева. – М., 1990. – 32 с.

14. Черноватий Л.М. Методика викладання перекладу як спеціальності: підручник для студ. вищихзакладівосвіти за спеціальністю “Переклад” / Л.М. Черноватий. – Вінниця : Нова Книга, 2013. – 376 с. – (Серія “UTTA Series”).

The article covers the peculiarities of competence approach to forming methodological competence with future French teachers. On the basis of modern researches analysis it is proved that in rating the result of methodological knowledge of future teachers of foreign languages by the various terms are used; the efficiency of using “methodological competence” term is justified in the context of training a French teacher for future professional-methodological activity. It is justified that methodological competence of a future French teacher has the corresponding structure the components of which are represented as a number of competences and subcompetences. The competences are relatively independent, but at the same time they are interrelated and interdependent elements of the methodological competence structure. Forming separate competences of the structure is an interim aim on the way to getting the strategic aim. The conclusion is made that in the context of the competence approach methodological competence of a future French teacher is considered as “aim – process” and “aim – result” where the latter is the strategic aim of professional-methodological training of master students and the expected result of the previously planned and appropriately organized by the teacher of educational activity which includes various approaches, methods and means of training. As methodological competence of a master student is formed by doing corresponding personally meaningful activity in educational process at high school, there is emphasized the close relation between competence and personal activity approaches, so study of peculiarities of implementing this is the target of further scientific survey.

Key words: future teacher, competence approach, methodological competence, structure, French language.

УДК 372.416.2

Мартиненко Валентина

Martynenko Valentyna

МОДЕЛЮВАННЯ УРОКІВ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ ПІД ЧАС ОПРАЦЮВАННЯ ХУДОЖНІХ ТЕКСТІВ

MODELLING LITERARY READINGS LESSONS IN THE PROCESS OF FICTION TEXTS COMPREHENSION

У статті висвітлено питання моделювання уроків літературного читання в початкових класах під час опрацювання художніх текстів. Проаналізовано наукові роботи, пов'язані з означеною темою. Розкрито особливості художніх текстів, сутнісні характеристики визначених етапів (макроблоків) уроку, обґрунтовано провідні методи і прийоми опрацювання текстів з урахуванням родо-жанрової специфіки творів. Показано переваги запропонованої структурної організації уроків, оволодіння молодшими школярами важливими складниками досвіду читацької діяльності.

Ключові слова: початкові класи; моделювання уроків літературного читання; особливості художніх текстів; етапи аналізу тексту; методи, прийоми роботи з текстом; досвід читацької діяльності.

Сучасні тенденції розвитку шкільної освіти вплинули на дидактико-методичні аспекти організації уроку, у т.ч. на структурно-змістові особливості уроків літератури в основній та старшій школі і літературного читання в початкових класах.

Якщо у другій половині ХХ століття у змісті і структурі уроку домінантною була діяльність учителя і виділялись традиційні етапи уроку: опитування, пояснення нового матеріалу, закріплення, домашнє завдання, то з розвитком ідей особистісно орієнтованого навчання, впровадження компетентнісного підходу, чільне місце в процесі моделювання уроків відводиться системі взаємопов'язаних видів діяльності вчителя й учня, об'єднаних темою і метою уроку, розвиток і виховання школяра як субєкта навчальної діяльності. Як зазначає О.Я. Савченко, "на сучасному уроці навчальна взаємодія (викладання-учіння) має бути дитиноцентрованою, забезпечувати розвиток кожної дитячої особистості, вносити свою лепту в соціальну й освітню підготовку дітей шляхом формування предметних і ключових компетентностей" [5, с. 337].

Аналіз змістових і структурних аспектів сучасних уроків літератури і літературного читання в початкових класах показує що в них помітно акумулювалися загальнодидактичні технології суб'єкт-суб'єктної взаємодії [2; 5; 9].

В останні десятиріччя загострюється науковий інтерес дослідників до комунікативної сутності освіти як основоположної ідеї під час розроблення моделей освітнього процесу. Такий підхід позначився на концептуальних стратегіях шкільної літературної освіти у напрямі її діалогізації, а відтак, зазнали переосмислення комунікативна і діяльнісна логіка організації навчання на уроках літератури, а також літературного читання в початкових класах, роль вчителя й учнів, способи освоєння змісту літературного матеріалу.

Представники комунікативно-діяльнісного підходу до процесу читання (М.О. Рижкова, С.П. Лавлінський, О.Я. Савченко, О.В. Соболева, Л.А. Сомова, О.І. Матвеева, Н.І. Чепелева) розглядають його "як особливу форму комунікативного контакту автора і читача, у ході якого не лише сприймається та засвоюється текстова інформація, але й актуалізуються, породжуються особистісні смисли читача, інші ціннісно-смислові утворення" [5; 6; 8]. Відповідно до цього, урок літератури являє собою специфічний діалогічний простір, який об'єднує автора, художній текст і читача. Саме діалог складає основу пізнавальної діяльності учнів. Це діалог голосів літературних героїв, діалог читача з героями, автором, іншими читачами, діалог учня з іншими учнями, вчителем, у ході якого виникають відкриття, народжуються різні думки, переживання від сприймання тексту, відкриваються нові його смисли. Важливими читацькими вміннями, які формуються під час діалогічної взаємодії з текстом є вміння ставити запитання авторові, до тексту, знаходити у творі приховані запитання, прогнозувати на них відповіді, передбачати можливі варіанти розвитку подій, здійснювати перевірку правильності своїх припущень з опорою на текст.

Діалог з текстом починається ще на етапі дотекстової діяльності – під час ознайомлення із заголовком, прізвищем автора, продовжується по ходу читання і закінчується самостійним пошуком відповідей на запитання, які залишилися нерозкритими.

У контексті сказаного, урок літературного читання вимагає в першу, чергу суб'єкт-суб'єктної, полісуб'єктної взаємодії між учасниками комунікації з домінуванням суб'єктності учня [5, с. 337]. Такий підхід до організації сучасного уроку літературного читання стимулює розвиток комунікативної компетентності учнів, і, що дуже важливо, формування не лише навичок міжособистісної комунікації, а й комунікації з джерелом інформації – текстом.

Полемізуючи на тему про те, як визначити, який метод чи прийом буде найбільш ефективним у тій чи іншій навчальній ситуації, більшість дослідників дають таку відповідь: сам художній текст підказує відповідний прийом. У такому сенсі – кожний урок літератури неповторний, як і неповторне первинне сприймання твору. Смисл творчого моделювання уроку літератури у тому і полягає, щоб за специфікою художнього тексту знаходити специфічні методи і прийоми його освоєння.

У процесі планування уроку літературного читання вчитель спирається на взаємоузгоджені мету і кінцеві результати уроку, визначає, які літературознавчі поняття (уявлення) і в якому обсязі будуть потрібні учням; які спостереження над жанровими особливостями того чи іншого твору варто зробити в процесі аналізу; які прийоми виявляться найбільш

доцільними, реалізує можливість пов'язати твір, що вивчається, з раніше вивченим; які види читання, види роботи з розвитку мовлення доцільно застосувати тощо.

Отже, всі часткові завдання уроку підпорядковуються реалізації основної мети уроку.

Під час формулювання основних цілей уроку педагог враховує особливості навчального матеріалу, а також рівень підготовки учнів класу з предмета. Тому в різних класах до одного й того ж навчального матеріалу можуть визначатися цілі різного ступеня складності. Варто зауважити, що визначена мета уроку має бути максимально конкретизована. Відтак, не доцільними є формулювання: “розвивати навички аналізу тексту твору”, “формувати навичку читання”, “продовжити опрацювання твору”, тощо.. без конкретизації того, які саме уміння, навички, способи діяльності, якості особистості дитини є предметом основної уваги на уроці.

Важливо, щоб методи і прийоми, які застосовує педагог на уроці, були центровані на досягнення кінцевих результатів, а місце кожного запитання чи завдання учителя на уроці, – поступовими, логічними кроками на шляху до досягнення основної мети.

Як засвідчує аналіз літератури, попри багатоголосся щодо планування й моделювання уроків літератури і літературного читання в початковій школі, більшість дослідників обстоюють ідею посилення комунікативної спрямованості змісту уроків, діалогічної взаємодії учнів з текстом, автором твору, а у визначенні провідних етапів уроку, методів і прийомів роботи з текстами – спиратися на жанрово-родові особливості твору, що опрацьовується, на закономірності процесу його освоєння. Вагомий акцент у сучасних дослідженнях зроблено також на конструюванні уроків літературного читання на засадах компетентнісного підходу – формування читацької компетентності молодших школярів як важливого складника пізнавальної, комунікативної й інформаційної ключових компетентностей [3, с. 71]

Зазначимо, що накопичений і відображений у науковій джерельній базі психолого-педагогічний, методичний досвід є недостатнім для розв'язання протиріччя між необхідністю якісних змін процесу і результатів читацької діяльності молодших школярів відповідно до вимог Державного стандарту початкової загальної освіти [1] і професійною готовністю частини педагогів до побудови продуктивних моделей уроків літературного читання з урахуванням естетичних, комунікативних закономірностей освоєння змісту твору, цілеспрямованого формування основ читацької компетентності учнів. Проблема удосконалення професійної підготовки учителів початкової школи до проведення уроків літературного читання сьогодні залишається відкритою.

Мета статті – проаналізувати макроструктуру уроків літературного читання, провідні методи і прийоми під час опрацювання художніх текстів у початкових класах.

У системі уроків літературного читання чільне місце посідають уроки, на яких опрацьовуються художні твори.

Художні тексти мають свої особливості, які вирізняють їх з-поміж інших видів текстів – науково-художніх, науково-пізнавальних, навчальних:

- вони побудовані за законами асоціативно-образного мислення;
- художній образ є кінцевою метою творчості письменника;
- у художніх текстах завжди присутній підтекст;
- слово у таких текстах виступає в особливій ролі – не носієм інформації, а одним з основних засобів створення образу;
- вони впливають на емоційно-чуттєву сферу дитини;
- виконують комунікативно-естетичну функцію;
- вони збагачують дитину духовним досвідом; ставлять і вирішують морально-етичні проблеми.

Читання художніх текстів вимагає естетичної діяльності: взаємопов'язаної роботи емоцій, уяви, мислення, – процесів, які забезпечують повноцінне сприймання художніх образів твору, осягнення авторської ідеї. В основі освоєння змісту художніх текстів лежать етапи сприймання школярем творів словесного мистецтва.

Отже, базовою під час аналізу твору є технологія поетапного опрацювання змісту. Вона містить такі послідовні макроблоки у структурі кожного уроку, на якому опрацьовується новий художній твір (частина, розділ): *підготовку учнів до сприймання тексту* → *організацію первинного сприймання учнями змісту* → *перевірку первинного безпосереднього сприймання* → *проведення поглибленого смислового й структурного аналізу тексту* → *рефлексивний аналіз змісту прочитаного*.

Прокоментуємо зміст визначених макроетапів, провідні методи і прийоми, які застосовує вчитель на кожному з них.

Підготовка до сприймання змісту твору (*дотекстова діяльність*) передбачає створення на уроці відповідної атмосфери, з тим, щоб емоційна реакція дитини на зміст прочитаного (прослуханого) під час первинного сприймання була суголосною загальному емоційному настрою самого твору. Доцільними у цьому сенсі будуть такі методичні прийоми: розповідь учителя про письменника, події, які передували написанню твору, розглядання репродукцій картин, прослуховування фрагментів з музичних творів, читання вчителем невеликих уривків з інших творів (під час опрацювання поезій), співзвучних або протилежних за настроєм з твором, який буде опрацьовуватися тощо.

На етапі підготовки до сприймання проводиться робота із встановлення значень незрозумілих для учнів слів, які вчитель визначає заздалегідь, робота над змістом заголовка, ключовими словами, ілюстраціями. У процесі такої діяльності школярі набувають важливого читацького досвіду – прогнозування й антиципації, досвіду діалогової взаємодії читача з текстом ще до читання твору; у них посилюються позитивні читацькі мотиви.

Окремо наголосимо: розвиток уваги дітей до незнайомих слів, висловів здійснюється не лише на етапі дотекстової діяльності, але і в процесі первинного безпосереднього сприймання змісту. Як показує досвід, дітям можуть бути незрозумілі дуже прості на перший погляд слова або їх поєднання в різних словосполученнях. Читаючи (слухаючи) текст, дитина по-своєму трактує їх смисл, не підозрюючи, що неправильно їх розуміє.

Не менш важливим є питання про те, як краще організувати первинний процес дитячого сприймання, тобто, ким і як буде прочитаний твір. Оскільки, навичка читання учнів, особливо 2-х класів, є поки що недосконалою, то, як показує досвід, для цілісного первинного сприймання є слухання учнями тексту з голосу (виразне читання вчителя або у запису). У 3-4 класах, окрім читання вчителя, застосовується самостійне читання учнями нового твору. Безпосередньому сприйманню не повинні передувати ніякі завдання до змісту тексту, оскільки вони порушуватимуть цілісність цього процесу.

Після прослуховування чи самостійного читання учнями твору, вчитель здійснює перевірку первинного сприймання твору.

Візьмемо до уваги, що під час первинного сприймання відбувається знайомство учня із загальним змістом твору, його емоційним настроєм, а тому перевірка має співвідноситися з цим ступенем осмислення твору – неповним, глобальним. На цьому етапі дитина не сприймає твір у єдності його форми і змісту, не бачить деталей. Педагог продумує систему запитань, які активізують різні сфери дитячого читацького сприймання: емоції, відтворювальну і творчу уяву, осмислення цілісного змісту, увагу до художніх деталей і т.ін. Внаслідок цього він виявляє, що найбільше вразило, здивувало дітей, залишилося незрозумілим, що було незвичайним, який настрій викликав твір тощо. Первинний аналіз, який супроводжується першими емоціями, переживаннями дітей, і є відправною точкою діалогу між читачем, автором, його твором, його героями на початковому етапі *текстової діяльності*.

Зазначимо, що виявлені педагогом результати первинного сприймання учнями змісту твору, виникнення нових навчальних ситуацій можуть впливати на подальшу стратегію побудови уроку. На основі такого “зрізу” учнівського сприймання, корекції визначених заздалегідь педагогом методів і прийомів роботи з текстом будується подальший аналіз твору.

На етапі поглибленого аналізу твору, його інтерпретації (*текстова діяльність*) учитель застосовує методи і прийоми, систему завдань, які активізують аналітико-синтетичну читацьку діяльність учнів з усвідомлення не лише змісту, а й форми твору: найпростіших жанрових ознак, композиції, мови. Школярі набувають важливого читацького досвіду – раціональних способів і прийомів самостійної роботи з текстом: розрізнявати твори за найпростішими жанровими ознаками; усвідомлювати смислові зв'язки між частинами тексту, подіями, проводити спостереження за тим, як побудований твір структурно, як розгортаються події в епічному творі, хто його герої, як вони характеризуються за вчинками, поведінкою, як ставиться до них автор, які епізоди у творі були найбільш напруженими, який загальний емоційний настрій твору, з допомогою яких засобів художньої виразності автор створює такий настрій, такий художній образ; спостереження за вираженням авторських почуттів, емоцій у ліричній поезії; що основне письменник хотів сказати своїм твором, які важливі думки і почуття донести до свого читача. Поглиблений аналіз змісту твору сприяє формуванню умінь, способів читацької діяльності, які мають загальнонавчальний характер: визначати тему, основну думку твору, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, складати план, самостійно ставити запитання до змісту тексту тощо.

Тобто, на цьому етапі читач поглиблено осмислює логічний, емоційний, образний аспекти змісту художнього твору, його фактичну, концептуальну, підтекстову (4 клас, з допомогою вчителя) інформації, на іншому рівні здійснює діалогову взаємодію з текстом, героями твору, автором. Звичайно, рівні осмислення видів інформації в кожній віковій групі різняться. Наприклад, школярі 2 класу спроможні самостійно освоїти лише фактичний зміст твору (факти, події, герої, їхні вчинки), практично розрізнити тексти за найпростішими жанровими ознаками тощо. Водночас зрозуміти основну думку твору, підтекст, мотиви вчинків персонажів, усвідомити засоби художньої виразності відповідно до їх функцій у творі вони зазвичай можуть лише з допомогою вчителя, тоді як зазначеними вміннями учні 3-4 класів оволодівають переважно самостійно.

Смисловий і структурний аналіз тексту вимагає застосування прийомів детального, багаторазового перечитування. Тобто, залежно від завдань, навчальних ситуацій, які розв'язуються на уроці – перечитування цілісного змісту чи окремих його фрагментів. Важливо, щоб така робота мала аналітичний, а не відтворювальний характер, щоб запитання вчителя спонукали школярів щоразу занурюватися у текст, знаходити у ньому відповіді, обґрунтовувати їх з посиланням на зміст. За такого підходу змінюється мотивація читацької діяльності учнів: вони читають не лише з метою відпрацювання технічної сторони навички читання, а для того, щоб краще зрозуміти твір.

Отже, установка на перечитування є важливим методичним прийомом, який впливає на поглиблене розуміння учнем змісту твору, сприяє відпрацюванню різних видів читання: вголос і мовчки, зосередженому і вдумливому читанню твору, вибіркового і переглядового читанню.

Етап рефлексивного аналізу змісту твору (*післятекстова діяльність*) покликаний сприяти розвитку компонентів ціннісно-смислової, емоційно-вольової сфер особистості дитини: усвідомлення й оцінку учнем результатів своєї читацької діяльності; оцінювальні судження; ставлення до змісту прочитаного. Так, учень здійснює самоаналіз, самооцінку своєї читацької діяльності, усвідомлює, які елементи аналізу змісту художнього твору виявилися знайомими, легко освоюваними, а над чим ще варто попрацювати; висловлює власну аргументовану думку до загального змісту прочитаного; співвідносить, оцінює її з думками однолітків під час колективного обговорення змісту твору; висловлює оцінні судження щодо вчинків персонажів, мотивів їхньої поведінки (з використанням емоційно-оцінної лексики); виявляє емоційне ставлення до змісту прочитаного, вчинків персонажів, використовуючи мовленнєві та позамовні (жести, міміку) засоби художньої виразності; виявляє власне ставлення до змісту прочитаного під час виконання письмових творчих робіт, ілюстрування тощо. Тут варто наголосити, що рефлексивний аналіз доцільно вербалізувати в усну словесну, письмову

форми, виконання творчих робіт тощо. Саме під час вербалізації хід думок, який виникав у дитини в процесі аналізу тексту на попередньому етапі, систематизується, структурується, перетворюючись у нові знання, чи набуття нових способів читацької діяльності, усвідомлення нових смислів. Крім того, під час колективного обговорення змісту прочитаного, учні оволодівають досвідом міжособистісної комунікації, вчать співвідносити свої думки з думками однолітків, усвідомлюють, що один і той самий текст може викликати різні оцінки, трактування, різні ставлення (почасти протилежні) до персонажів твору. Обмін враженнями дає можливість розширити словниковий запас дітей емоційно-оцінною лексикою, усвідомити нові смисли змісту твору.

Дотримання педагогом такої логіки опрацювання змісту творів, структурної організації уроку, вмотивоване використання продуктивних методів і прийомів роботи з текстами різних видів, форм організації навчальної діяльності учнів: індивідуальні, парні, групові та ін. сприятиме повноцінному сприйманню текстів різних видів (художніх, науково-художніх), дитячих книжок, а також різних видів інформації.

Доцільно наголосити, що кожний вид тексту має свої особливості, здійснює різні впливи на емоційну й інтелектуальну сфери читача. Вони різняться також за функціями: комунікативно-естетична функція більшою мірою притаманна художньому тексту, а комунікативно-інформаційна – науково-художньому. Відповідно, мета опрацювання таких текстів на уроках є різною.

Якщо проаналізувати художні тексти за їх жанрово-родовими ознаками, стає очевидним, що особливості кожного з них (епічного, ліричного, драматичного) зумовлюватимуть домінуючі методи і прийоми їх освоєння, а відтак, впливатимуть на внутрішню структуру уроку.

Під час опрацювання епічних творів у шкільній практиці особливе місце займає композиційний аналіз, який охоплює твір цілісно. Він включає такі основні категорії: сюжет (елементи сюжетної схеми); система персонажів, портрет, опис; точка зору (автор, оповідач); просторово-часова організація твору. Застосовуються такі основні прийоми композиційного аналізу: складання плану (сюжетного, картинного, емоційного); евристична бесіда (час, місце дії; способи зображення персонажу: портрет, вчинок, поведінка, мова і т.ін; складання оповідання від імені героя; складання палітри настрою героя); порівняльний аналіз творів чи елементів одного твору; аналіз ілюстрацій; словесне малювання, графічне малювання та ін.

Зміст уроків з опрацювання лірики відрізняється від уроків освоєння змісту епічних (розповідних) творів. На відміну від епічних творів, у ліриці почасті відсутній опис подій, вчинків персонажів тощо. У ній предметом зображення є внутрішній світ людини, її переживання, почуття, розмірковування. Сприймання образу-переживання здебільшого викликає труднощі у молодших школярів, що пов'язано з віковими особливостями дітей, недостатністю читацького кругозору, відповідних фонових знань, емоційного досвіду. Для того, щоб не звести розмову про лірику до побутового рівня, важливо формувати у дітей уміння сприймати образ-переживання у його відношенні до ідеї. До сприймання ліричного твору насамперед повинна бути підготовлена емоційно-чуттєва сфера дитини.

Опрацьовуючи ліричні поезії, класовод обов'язково звертає увагу учнів на особливості графічної і строфічної будови віршованих творів, їх ритміку, мелодіку; ознайомлює із звукописом, застосовує прийом порівняння у вивченні близьких чи різних за тематикою, емоційним настроєм творів, спостереження за різним і спільним авторським способом втілення теми (наприклад, опису природи). Під час роботи над ліричними творами педагог вибирає той шлях аналізу, ті прийоми, які не зруйнують цілісний художній образ, а допоможуть дитині максимально наблизитись до нього, пробудити її творчу уяву, образне мислення.

Цінність опрацювання лірики на уроках літературного читання у тому, що вона збагачує духовний світ дітей, вчить співпереживанню і розумінню внутрішнього світу іншої людини..

Уроки вивчення драматичних творів передбачають створення атмосфери театру, тут доцільною є рольова гра: учень може виступати в ролі режисера, актора, глядача. Застосовуються

такі провідні навчальні прийоми: читання в ролях, драматизація, проводяться спостереження за розвитком дії, над структурою твору: слова автора, слова дійових осіб, наявність дій, картин, вивчаються мовленнєві характеристики дійових осіб тощо.

Аналіз особливостей художніх текстів у контексті моделювання уроків літературного читання в початковій школі дає підстави для таких висновків.

Специфіка художніх творів, мета їх опрацювання впливає на змістову і структурну організацію уроків літературного читання.

В основі освоєння змісту художніх текстів лежать етапи сприймання школярем творів словесного мистецтва, що зумовлює виділення у змісті уроків літературного читання співвідносних макроблоків як усталених, послідовних етапів у структурі всіх уроків, на яких опрацьовуються нові художні і науково-художні тексти. В свою чергу – родо-жанрові ознаки художніх творів (епічні, ліричні, драматичні) мають вплив на вибір провідних методів і прийомів їх опрацювання, організацію внутрішньої структури уроків літературного читання.

Комунікативна природа художніх текстів, їх спрямованість на читача містить значний потенціал для реалізації на уроках літературного читання технології діалогової взаємодії учня з текстом твору, його автором, героями, яка активізує процеси розуміння учнями змісту творів на різних етапах текстової діяльності: дотекстової, власне текстової, післятекстової.

Список використаних джерел

1. Державний стандарт початкової загальної освіти: освітня галузь “Мови і літератури” [електронний ресурс]. – <http://www.mon.gov.ua>
2. Лавлинский С.П. Технология литературного образования. Коммуникативно-деятельностный подход / С.П. Лавлинский. – М.: Прогресс – Традиция, 2003. – 384 с.
3. Літературне читання. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 2-4 класи // Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів із навчанням українською мовою. – К. : Видавничий дім “Освіта”, 2012. – С. 71–97.
4. Перевозная Е.В. Современный урок литературы / Е.В. Перевозная // Русский язык и литература. – 2009. – № 8. – С. 34–45.
5. Савченко О.Я. Дидактика початкової освіти: підручн. / О.Я. Савченко. – К. : Грамота, 2012. – 504 с.
6. Сомова Л.А. Коммуникативные особенности моделирования урока литературы: монография / Л.А. Сомова. – Тольятти. 2008. – 437 с.
7. Станчек Н.А. Урок литературы / Н.А. Станчек // Методика преподавания литературы / под ред. З.Я. Рез. – М., 1985. – 328 с.
8. Чепелева Н.В. Технологии чтения / Н.В. Чепелева. – К. : Главник, 2004. – 96 с.

In the article, the issue of modelling the literary readings lessons in the process of fiction texts comprehension in the primary school was observed.

The scholarly works which cover the abovementioned topic were analyzed; its dominating aspects such as subject-subject, polysubject reciprocity in the academic process, putting a special emphasis on the communicative purpose of the literary readings lessons content, the dialogic intercommunication of the pupils with the text, the author of the text, modelling the lessons in accordance with the competence-based approach, gradual technology of the fiction text comprehension were represented.

The author outlines the fiction texts features, the main characteristics of the defined stages (macroblocs) of the lesson, specifies the leading methods and ways of texts comprehension taking into consideration the genre characteristics of the texts. The advantages of the suggested structural lessons organization, the acquisition of the important components of the literary activity by the schoolchildren (forecasting and anticipation, rational ways and methods of the independent work with a text, positive literary motives, experience of the dialogic interprocity of a reader with the text at the different stages of the text activity, realization of the new senses of a text) were demonstrated.

Key words: *primary school, modelling the literary readings lessons, fiction texts peculiarities, stages of the text analysis, methods, ways of the work on a text, experience of the pupils' literary activity.*

УДК 372.461 – 057.874:37 = 161.2

Мартіна Олеся

Martina Olesia

ОСНОВИ ГРАМАТИКО-СТИЛІСТИЧНОЇ РОБОТИ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ

BASES OF GRAMMAR AND STYLISTIC WORK IN PRIMARY SCHOOL

У статті окреслено напрями удосконалення мовленнєвої культури молодших школярів у процесі граматики-стилістичної роботи під час вивчення частин мови. Важливою складовою мовленнєвого розвитку школярів є робота, спрямована на збагачення словника, “формування вмінь граматично правильно і лексично виправдано застосовувати у власному мовленні слова різних лексико-граматичних розрядів для побудови зв’язних висловлень певного типу (розповідей, описів, міркувань)”.

Ключові слова: стилістика, комунікативна компетентність, стилістична компетентність, стилістична вправність, уміння, навички, мовленнєва культура, мовленнєва комунікація функціонально-стилістичний підхід, граматична правильність

Формування національно свідомої, духовно багаті мовної особистості – основне завдання сучасної загальноосвітньої школи та один із пріоритетних напрямів лінгводидактики. Належний рівень комунікативної компетентності учнів складається із багатьох чинників – досконалого розвитку їхніх умінь і навичок комунікативно виправдано користуватися мовними засобами всіх рівнів української мови, семантичної та стилістичної вправності комунікантів, знань усіх складових ситуації спілкування.

Важливою складовою мовленнєвого розвитку школярів є робота, спрямована на збагачення словника, “формування вмінь граматично правильно і лексично виправдано застосовувати у власному мовленні слова різних лексико-граматичних розрядів для побудови зв’язних висловлень певного типу (розповідей, описів, міркувань)” [2, с. 14].

Основну увагу в навчанні доцільно приділяти розвитку вмінь здійснювати всі види мовленнєвої діяльності: слухання-розуміння (аудіювання), говоріння, читання, письмо [5, с. 12].

Мовленнєвий розвиток є однією з найважливіших складових формування дитячої особистості взагалі і зокрема, готовності до шкільного навчання. М.С. Вашуленко зазначає, що мовленнєвий розвиток дитини має стати центром процесу навчання грамоти.

Знання стилістики сприяють підвищенню грамотності людини, виробляють уміння користуватися мовними засобами в різних сферах спілкування і в різних життєвих ситуаціях. Ефективною в цьому плані є ідея вивчати мову у функціонально-стилістичному аспекті, давати учням знання і формувати в них уміння й навички не тільки з граматики і правопису, але й зі стилістики. Теоретико-практична розробка проблеми розвитку зв’язного мовлення на функціонально-стилістичній основі ученими М.І. Пентилюк, В.І. Капінос, С.М. Іконниковим, П.П. Кордун, Л.М. Паламар, Т.І. Чижовою дала можливість удосконалити мовленнєву культуру учнів старших класів. Зокрема, М.І. Пентилюк створила цілісну концепцію навчання школярів стилістики, описала завдання, зміст, методи і прийоми формування стилістичних умінь і навичок на основі засвоєння стилів української мови.

Важливість досліджуваної проблеми пояснюється тим, що добре розвинене мовлення допомагає сприймати довкілля, реалізувати навчальні, пізнавальні і виховні функції навчального процесу. Від рівня сформованості мовленнєвих умінь під час навчання грамоти залежить успішність осмисленого засвоєння мови та розвитку мовлення в майбутньому.

Актуальність дослідження зумовлена вагомістю проблеми для методики формування мовлення школярів, з одного боку, а з іншого – обмеженістю дослідження проблеми в теоретичному і практичному планах.

Мета статті – визначити й охарактеризувати дидактичні засади формування стилістичної компетентності молодших школярів.

Стилістична вправність учнів – необхідна умова високої мовної культури. Учень, який добре знає граматичний матеріал, але не вміє користуватися ним у певній мовленнєвій ситуації, не може вважатися грамотним. Мовлення учнів часто засмічується діалектизмами, жаргонізмами, канцелярськими штампами. Однак навіть без цих недоліків грамотно побудоване мовлення не буде правильним, якщо воно невиразне, позбавлене стилістичного забарвлення.

Мовленнєвий розвиток дитини є досить широким поняттям, що охоплює рівень сформованості звуковимови, його відповідності загальноприйнятим орфоепічним нормам української мови, обсяг словникового запасу і граматичну організацію мовлення [6, с. 133-134].

Мовлення учнів розвивається, якщо вони набувають здатності розуміти лексичне і граматичне значення слова, словосполучення, речення, тобто якщо запам'ятовується матеріальна оболонка відповідного мовного знака і правильно співвідноситься з явищем позамовної реальності [4, с. 50].

У шкільній практиці відомими є вимоги до дитячого мовлення: говорити правильно, чисто, точно, логічно, зрозуміло.

Для побудови методичної системи навчання рідної мови важливим є розуміння суті основних завдань і категорій функціональної стилістики, їх взаємозв'язку з функціональними аспектами мови та мовлення, з'ясування закономірностей використання стилістичних ресурсів мови в різноманітних комунікативних актах.

Однак відомості з функціональної стилістики в початкових класах надзвичайно обмежені й подаються в основному тільки в розділі “Текст”, а функціонально-стилістична спрямованість у засвоєнні виучуваних мовних одиниць є недостатньою; в учнів формуються здебільшого вміння та навички мотивовано використовувати мовні засоби відповідно до теми й змісту висловлювання. При цьому не беруться до уваги мотиви мовлення, завдання спілкування, задум, сфера, форма мовлення, провідні стильові риси та ряд інших факторів, які диктують вибір мовних засобів.

Отже, поглиблення функціонально-стилістичного підходу в навчанні мови та мовлення в початкових класах зумовлене як потребою в науково достовірній і комплексній подачі теоретичних знань з лінгвістики і стилістики тексту, так і практичною необхідністю навчати будувати висловлювання, підпорядковуючи їх зміст і форму тим життєвим умовам, у яких вони продукуються. Запровадження елементів функціональної стилістики потребує визначення в початковому курсі навчання мови змісту стилістичної роботи, методів і прийомів розвитку стилістичних уявлень, а також розробки системи тренувальних вправ.

Уже в період навчання грамоти слід систематично спрямовувати роботу на збагачення словника учнів, на вироблення вмінь правильно вживати лексичні одиниці у мовленні. Дитина з допомогою вродженого “чуття мови” намагається виправляти мовні огріхи в мовленні інших, займається самокорекцією мовлення, немовби відшукує правильне словотворення.

Активний словниковий запас школяра – одна з основних умов красивого, доречного, правильного формулювання його думок, і разом з тим один із основних чинників успішної мовленнєвої комунікації. Засвоєння мови на матеріалі окремих слів, словосполучень чи розрізнених речень не дасть бажаного результату. Адже в основному ці слова й конструкції пасивні, вони різко активізуються, бо не викликають в уяві дитини живописних образів. Тому на уроці має звучати “живе” слово, яке повнокровно функціонує у найкращих зразках текстів художнього стилю, фольклору тощо [8, с. 3].

При доборі дидактичного матеріалу, на думку К.М. Плиско, слід дотримуватись якнайтіснішого зв'язку теорії з практикою, навчання – з навколишнім світом. Завдання мають бути посилюючими для школярів, цікавими, розрахованими на активність мислительної діяльності [9].

Для розвитку стилістичної компетенції молодших школярів слушно використовувати вправи, метою яких є поповнення й удосконалення лексичного запасу школярів. Одним із таких видів роботи є лексико-стилістичні вправи і завдання, що передбачають аналіз стилістичних значень виучуваних частин мови, їх відтінків і функцій. Доречно поєднувати вивчення лексико-семантичної структури мови із аналізом стилістичних можливостей цих мовних одиниць, з подальшим введенням їх у власні висловлювання. Наприклад, проаналізуйте в тексті стилістичні можливості частин мови, знайдіть (чи доберіть) синоніми та антоніми, метафори і порівняння.

Для поглиблення і систематизації найважливіших відомостей із стилістики, розвитку стилістичних умінь і навичок учнів необхідно запроваджувати систему спеціальних вправ. Стилістичні вправи – це “усні і письмові вправи, що допомагають учням зрозуміти завдання функціональних стилів, основні загальні риси і мовні особливості на фонетичному, лексичному, граматичному рівнях” [4, с. 120]. В основу пропонованих вправ і завдань із стилістики покладено класифікацію стилістичних вправ М.І. Пентилюк [5], яка виділяє такі їх види: фонетико-стилістичні, лексико-стилістичні, граматико-стилістичні, стилістичні.

Наприклад, пропонуємо відгадати загадку: *На городі при доріжці стоїть сонечко на ніжці, тільки жовті промінці не дають тепла руці.*

- За якими ознаками ви відгадали загадку?
- На що схожий соняшник?
- Що спільного між сонцем і соняшником?
- З чим порівнюються пелюстки соняшника?

Послухайте, як ще називають соняшник: злоголовик, сонцеворот, сонцепоклонник, сонцелюб, сонцеподібний, сонце промінний. Що спільного в цих назвах?

Для спостереження над стилістичною функцією прикметника пропонуємо вірш Лесі Українки.

*Вже сонечко в море сіда; На хвилях зелених тремтять
У тихому морі темніє; Червонії іскри блискучі.
Прозора, глибока вода, І ясним вогнем миготять,
немов оксамит, зеленіє. Мов блискавки з темної тучі.*

Робота над текстом:

- Як розфарбувало сонечко хвилі зелені морські? Що нагадують сонячні промені? (*Червонії іскри, блискучі, ясний вогонь, мов блискавки з тучі.*)
- Як виграють, виблискують вони на хвилях? (Тремтять, миготять.)
- Намалюйте словесну картину “Сонечко в море сіда”, використовуючи прикметники як образні вислови.

Серед усіх частин мови найбагатшою стилістичною категорією є дієслово. Л.А. Булаховський писав про роль дієслова: “В таких мовах, як наша, дієслово з виразно окресленими функціями забезпечує мовну чіткість процесу мислення і виразне відрізнення думки в стадії формування – від думки готової, думки в стадії вироблення – від лумки, одержаної пасивно” [1, с. 8].

Дієслово активне в усіх стилях, тому що без нього фактично немає речень, воно головне в предикативному центрі, але різні стилі надають перевагу неоднаковим дієслівним формам. В офіційно-діловому стилі помітними є інфінітиви, дієприкметники та дієприслівники, у науковому поряд з ними виділяються безособові дієслова. Художній стиль користується всіма дієслівними формами, проте надає перевагу особовим формам та формам минулого часу дієслів [2, с. 46]. Динамізм реального та уявного світів, різноманітні метаморфози виражаються переважно через семантику і різні форми дієслів, наприклад: *Над ялицями лютувала буря, і трясла ними, і гнула їх, і робила їх тим кріпшими. Тим гордіше вони свої вершки і купали їх у золотому сонячному промінні. За все те вони мали право здійматися аж до хмар і бути гордими* (О. Кобилянська).

У формуванні мовних і мовленнєвих умінь при вивченні дієслова вирішальну роль відіграють вправи, які мають забезпечувати здатність аналізувати виучувану частину мови,

визначати її функціональне призначення і комунікативну доцільність, конструювати слово-сполучення і речення, враховуючи лексичну, граматичну сполучуваність і відповідність мовленнєвій ситуації, а також вживати дієслівні форми у власних висловлюваннях.

Отже, практичне засвоєння стилістичних функцій мовних засобів у процесі сприймання, розуміння і продукування текстів художнього, наукового, ділового, розмовно-побутового стилів дає можливість засвоювати мову як діяльність, спрямовану на вироблення вмінь орієнтуватися в умовах, завданнях, ситуації спілкування, правильно обирати стиль майбутнього висловлювання, мотивовано використовувати мовні засоби. Використання у мовленнєвій діяльності системи вправ, спрямованих на розвиток мовлення молодших школярів, створення оптимальних педагогічних умов для ефективної реалізації розробленої лінгводидактичної моделі, забезпечить кількісно-якісний рівень мовленнєвих умінь і навичок учнів.

Список використаних джерел

1. Булаховський Л.А. Синтаксис (зв'язки) другорядних членів речення. Відмінкова залежність (керування) /Л.А. Булаховський. – К. : Радянська школа, 1959. – 34 с.
2. Кратасюк Л. Інтерактивні методи навчання / Л.Кратасюк / Дивослово. – 2004. – № 10. – С. 11.
3. Лазаренко Н. Збагачення словника молодших школярів прикметниками / Н.Лазаренко / Початкова школа. – 1999. – № 1. – С. 14-17.
4. Мацько Л.І. Стилістика української мови: Підручник / Л.І. Мацько, О.М. Сидоренко, О.М. Мацько; За ред. Л.І. Мацько. – К. : Вища школа, 2003. – 462 с.
5. Методика навчання української мови в середніх навчальних закладах / За ред. М.І. Пентилюк. – К. : Ленвіт, 2004.
6. Навчання і виховання учнів 1 класу: Методичний посібник для вчителів / Упор. Савченко О.Я. – К. : Початкова школа, 2002. – 464 с.
7. Програми для середньої загальноосвітньої школи (1-2 класи). – К. : Поч. школа, 2001. – С. 9-25.
8. Словник-довідник з української лінгводидактики / Колектив авторів за ред. М.І. Пентилюк. – К. : Ленвіт, 2003. – 149 с.
9. Соловейчик М.С. Формирование умений связной речи у младших школьников / М.С. Соловейчик / Наальная школа. – 1982. – № 7. – С. 25- 27.

The article reveals the ways of perfecting primary school pupils' speech culture during grammar and stylistic work while studying parts of speech. An important component of pupils' speech development is work that is directed to enrichment of vocabulary and to forming of the skills to use the words from different lexical and grammar categories for building coherent statements of particular kind (story, descriptions, reflections) grammatically correct and lexically appropriate.

The main attention in studying is advisable to be paid to the developing of skills to carry out all kinds of speech activities: listening and understanding, speaking, reading, writing.

Speech development is one of the most important components of forming child's personality in general, including readiness to school education.

The importance of researched problem is explained with the idea that well-developed speaking helps to perceive environment, to realize studying, cognitive and educational functions of educational process. The progress of meaningful mastering of the language and of the speech development in the future is depended of the forming level of speaking skills during studying.

The knowledge of stylistics promotes the growth of the literacy of the human, creates the skills of using language tools in different spheres of communication and in different life situations. An effective idea according to this problem is to study language in functional and stylistic aspects, to give knowledge and to form pupils' skills and habits not only of grammar and spelling, but also of stylistics. Conscious pupils' attitude to the norms that are characteristic of the Ukrainian language system, is capable to provide phonetic, lexical, grammar norms of the modern Ukrainian literature language and determines the level of acquirement of speech culture.

Key words: *stylistics, communicative competency, stylistic competency, stylistic adroitness, skills, habits, speech culture, speech communication, functional and stylistic approach, grammatical correctness.*

УДК 372.881.1

Мусійовська Оксана

Musiyovska Oksana

**ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТА В УМОВАХ
КОМБІНОВАНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ****DEVELOPMENT OF STUDENT'S MOTIVATION IN TERMS
OF FOREIGN LANGUAGES BLENDED LEARNING**

У статті визначено особливості формування у студентів мотивації до вивчення іноземної мови та основні чинники, які впливають на її розвиток в умовах комбінованого навчання. Обґрунтовано взаємозв'язок між рівнем знань та етапами формування у студента мотивації до вивчення іноземних мов.

Ключові слова: формування мотивації, комбіноване навчання, дидактичні умови, засоби синхронної комунікації, асинхронні компоненти навчання

Будь-яка діяльність людини, у тому числі і навчальна, передбачає наявність інтересу до власне процесу виконання дій та його результатів. І. Герbart виокремив чотири “ступені інтересу”, які послідовно формують бажання щось робити і досягти певних цілей: увага, очікування, пошук, дія. Цей інтерес спонукає того, хто навчається опрацьовувати потрібну інформацію, виконувати завдання, тобто мотивує учня до здійснення навчально-пошукової діяльності. Процес перетворення зацікавленості в проведенні певної діяльності і реалізації визначених цілей у внутрішню потребу називається мотивацією.

Проблемою мотивації займалися багато вітчизняних і зарубіжних вчених, зокрема В.П. Беспалько, О.І. Бондарчук, Р.С. Вайсман, І.А. Васильєв, В.К. Вілюнас, А.К. Дусавицький, А.І. Дьомін, Є.П. Ільїн, В.І. Ковальов, О.М. Леонт'єв, П.Г. Лузан, А.К. Маркова, С.Л. Рубінштейн, В.А. Семиченко, Х. Хекхаузен, В.М. Чайка та ін.

В.П. Беспалько визначає мотивацію як “генетичне бажання людини до самореалізації в певних видах діяльності у відповідності до її вроджених нахилів і здібностей” [1, с. 24]. Згідно з його концепцією, наявність мотивації – це перша необхідна умова для досягнення успішного результату в процесі навчання. В.М. Чайка вважає, що мотивація утворюється шляхом формування пізнавального інтересу до навчання та вихованням почуття обов'язку і відповідальності у навчанні [4].

На нашу думку, мотивація – це внутрішньо усвідомлена потреба у діях, які приводять до досягнення поставленої мети. Мотивацією для вивчення іноземної мови є не тільки оволодіння усною чи письмовою формами іншомовної комунікації, але й доступ до великої кількості інформації і сфери культурних цінностей, яка існує у світі, а також можливості економічного та соціального розвитку особистості та її інтеграції у світовий інформаційний простір.

В умовах комбінованого навчання учасники мають доступ до великої кількості різноманітних комп'ютерних програм, електронних пристроїв та веб-ресурсів, які, за умови правильного підбору і використання, можуть суттєво вплинути на їх мотивацію вивчати іноземну мову. Тому серед цілого спектру доступних засобів і джерел інформації важливо визначити засоби й умови організації навчального процесу, які найбільш ефективно сприятимуть підвищенню мотивації студента до навчання.

Мета статті – визначити особливості формування у студентів мотивації до вивчення іноземної мови та основні чинники які впливають на її розвиток в умовах комбінованого навчання; обґрунтувати взаємозв'язок між рівнем знань та етапами формування мотивації студента до вивчення іноземних мов.

Оскільки кожен студент приходить у вищий навчальний заклад після навчання у школі чи в іншому навчальному закладі, логічно припустити, що він вже має певний досвід і певний рівень мотивації продовжувати своє навчання. Очевидно, що ми не можемо впливати на вже сформований рівень мотивації студента і тому будемо вважати його початковим і відштовхуватися від нього при оцінці процесу формування мотивації впродовж навчання. На нашу думку, цей рівень відображає реальний стан бажання студента, з яким він починає вивчати цей предмет.

Початкова мотивація, залежить від багатьох чинників, особливо якщо це стосується вивчення іноземних мов. Як правило, якщо студент має позитивне ставлення до навчання загалом і хоча б середній рівень отриманих у школі знань з іноземної мови, тоді рівень мотивації достатньо високий. Він прагне продемонструвати свої знання й охоче починає працювати над новим матеріалом, сподіваючись таким чином розширити свій багаж знань і привернути увагу викладача чи інших студентів до своєї особи. У випадку, коли рівень володіння іноземною мовою невисокий або нульовий, тоді студент не має великого бажання демонструвати свою шкільну підготовку і не сподівається, що у вищому навчальному закладі ця ситуація може кардинально змінитися. Іншим чинником, який впливає на початкову мотивацію студента до навчання є особисті якості, які дозволяють йому показувати своє позитивне чи негативне ставлення до навчання.

Початкова мотивація зберігає позитивну динаміку росту нетривалий проміжок часу і піддається впливу зовнішніх чинників, таких як реакція оточуючого середовища, чи комфортність умов навчання. У більшості випадків, за несприятливих умов вона стає нестійкою або зовсім зникає. Тільки дуже цілеспрямовані й психологічно сильні особистості здатні зберегти початкову мотивацію стабільною і далі її розвивати. На цьому етапі навчання основне завдання викладача полягає в тому, щоб зберегти або сформувати початковий рівень мотивації студента, акцентуючи увагу на необхідності та практичній цінності знань і умінь, які мають бути засвоєні в результаті вивчення цієї дисципліни.

Наступний етап формування мотивації студента до навчання відбувається в процесі вивчення дисципліни і може бути оцінений як позитивний, якщо мотивація підвищується і студент проявляє все більший інтерес до розвитку своїх знань, умінь чи навичок або негативний, якщо студент не демонструє прогресу у своїх знаннях і не прикладає зусиль для покращення ситуації. Цей ступінь мотивації можна назвати поточним або процесуальним, оскільки він формується в процесі опрацювання навчального матеріалу. *Поточна мотивація* також залежить від багатьох зовнішніх чинників і особистих якостей студента і може коливатися в позитивну чи негативну сторону. До зовнішніх чинників, які впливають на рівень поточної мотивації можуть бути зараховані об'єктивні дидактичні умови, такі як ступінь комфортності навчального процесу, якість інформаційного забезпечення дисципліни, доступність викладу навчального матеріалу, можливість вільно користуватися навчальними ресурсами та вчасна і кваліфікована технічна підтримка процесу навчання. Особисті якості студента, такі як сконцентрованість на предметі навчання, наполегливість в освоєнні нових знань, уміння зосереджуватися на головних питаннях теми, здатність до запам'ятовування й ефективного відтворення вивченого матеріалу також мають істотний вплив на мотивацію студента. Крім того, для багатьох студентів суттєвим чинником підтримання певного рівня мотивації є змога отримати хорошу оцінку на іспиті чи заліку і стипендію за успішно здану сесію. За найкращим сценарієм на цьому етапі рівень мотивації студента має постійно зростати й перейти у стійкий інтерес до предмета, який вивчається.

На завершальному етапі навчального процесу формується остаточна або *абсолютна мотивація*. Це означає, що рівень сформованої у студента мотивації настільки високий, що вивчення предмета переходить із розряду необхідності в потребу надалі поглиблювати і розширювати набуті знання, набувати нові уміння і навички і, таким чином, досконало оволодіти предметом. Для цього студент має чітко розуміти мету і завдання вивчення цієї

дисципліни та можливості практичного застосування отриманих знань, умінь і навичок у майбутній професійній діяльності.

Залежно від початкового рівня, формування мотивації на поточному етапі відбувається з більшими чи меншими коливаннями, а формування абсолютної мотивації відбувається, як правило, на наступному вищому рівні. Інтенсивність коливань мотивації тим вища, чим менший рівень знань і початкова мотивація студента до навчання. Ми свідомо не брали до уваги ті випадки, коли у студента взагалі відсутня початкова мотивація, тому що, як показала багаторічна практика викладання, в такому випадку мотивація швидко перестає розвиватися і залишається на початковому етапі на дуже низькому рівні впродовж усього курсу.

Формування мотивації в умовах комбінованого навчання має свої особливості. На початковому етапі найбільш продуктивним чинником, який має вплив на мотивацію студента є його зацікавлення новизною та мультимедійною подачею матеріалу, особливостями організації навчального процесу в комбінованому навчанні. На цьому етапі практично у всіх студентів, незалежно від їх рівня знань, відбувається зростання мотивації до навчання. Але студент не завжди вміє раціонально визначити, які інструменти найбільш ефективні саме для нього. Тому успішність застосування технології комбінованого навчання значно залежить від професійної підготовки викладача. Його основними завданнями на цьому етапі є:

- чітко пояснити студентам мету навчання і результати, яких вони мають досягти, використовуючи різні методи і засоби навчання;
- правильно збалансовувати різні форми навчального контенту;
- варіювати складність навчального контенту та його посиленість для студентів;
- уникати дублювання подачі матеріалу;
- правильно організовувати самостійну та групову роботу студентів і стимулювати їх взаємодію в процесі навчання;
- розраховувати приблизний час роботи над кожним завданням і відповідно до цього підбирати завдання для аудиторної, самостійної чи групової роботи.
- передбачати труднощі, які можуть виникнути під час роботи над навчальним матеріалом і бути готовим їх усунути;
- сформулювати свої вимоги до процесу роботи над навчальним курсом і контролювати їх виконання.

При цьому викладач має враховувати індивідуальні особливості студента, його здібності і використовувати ті інструменти і методи навчання, які найбільше підходять саме йому. Звичайно, в умовах комплектації груп більше 10 студентів, важко реалізувати такий індивідуальний підхід до організації навчальної діяльності студентів. Щоб полегшити це завдання викладачеві попередньо варто ознайомитися з можливостями програмних продуктів, які допомагають створювати навчальні завдання, підібрати Інтернет ресурси, які можна застосувати для вивчення мови, причому це не обов'язково мають бути мовні курси. Для цього можна використовувати професійно-орієнтовані відеоматеріали з YouTube, он-лайн лекції та презентації, спеціалізовані веб-словники та енциклопедії, які є у вільному доступі в Інтернеті. Мультимедійні матеріали та участь у різноманітних формах іншомовної інтернет-комунікації таких як блоги, чати і форуми спонукають студента до регулярного використання іноземної мови і підсилюють його мотивацію до удосконалення рівня володіння мовою. Як показують дослідження Л.Шілд [8], Р.Гампел і М.Гаука [5], збільшення можливостей спілкування через он-лайн інструменти не тільки позитивно впливають на рівень мотивації, а й психологічно розвантажують студента, допомагаючи йому подолати негативні емоції, пов'язані з браком фізичної присутності співрозмовника, невпевненістю в правильності своєї мови, відсутністю жестикуляції та інших паралінгвістичних засобів спілкування.

Ще одним чинником розвитку й підвищення мотивації до вивчення мови є забезпечення певного ступеня автономії студента. Різноманітність форм навчального контенту та способів комунікації, яку пропонує технологія комбінованого навчання змушує студента самостійно

приймати рішення, що стосуються самостійної роботи над матеріалом та обирати найбільш зручні для нього інструменти і, таким чином, впливає на рівень його автономії. Автономія та свобода вибору засобів і методів освоєння матеріалу змушує студента бути активнішим у навчанні та брати на себе відповідальність за його результати. Тому, на думку С.Гарда [6] і С.Вайта [9], найважливішим методом підтримки мотивації в процесі вивчення мови є самозаохочення та цілепокладання, яке трансформується у стабільну роботу над навчальним матеріалом і самоконтроль упродовж усього періоду навчання. Д. Литл [7] припускає, що в умовах комбінованого навчання від студента вимагається не тільки ставити перед собою особисті цілі в навчанні, а й визначати власні потреби та коло інтересів і брати участь у процесі оцінювання своїх успіхів з метою планування своєї роботи в межах конкретної програми.

Наступним чинником, який має важливий вплив на формування мотивації, є можливість тісної співпраці між усіма суб'єктами навчального процесу як у синхронному, так і в асинхронному режимах. Гнучкість інструментів комбінованого навчання дозволяють організувати постійний зворотній зв'язок між викладачем та студентами, і це допомагає їм швидко отримати потрібну консультацію від викладача й оцінку своєї роботи.

Засоби синхронної комунікації дозволяють спілкуватися і виконувати завдання в режимі реального часу викладачеві і студентам, які перебувають у різних місцях. З одного боку, це можна вважати перевагою, бо вони дають змогу зібрати одночасно групу людей, які перебувають на відстані один від одного. З іншого боку, це можна розцінювати як недолік через різницю в часі та розбіжності в режимі роботи окремих учасників навчального процесу. Засоби синхронної комунікації здебільшого посередньо впливають на мотивацію студента до навчання, за винятком веб-конференцій, які тримають учасників у напрузі, вимагаючи уваги та сконцентрованості на темі обговорення.

Засоби асинхронної комунікації дають змогу зручно спілкуватися і виконувати певні завдання учасникам, які знаходяться в різний час і в різних місцях. За допомогою цих засобів можна підтримувати співбесіду і співпрацювати впродовж якогось часу, маючи постійний доступ до інформації. Ще однією перевагою асинхронних засобів навчання є те, що завжди можна переглянути історію подій у групі, і легко розсилати та обмінюватися колективними знаннями. Щодо недоліків, перш за все, слід відзначити, що асинхронні технології комунікації потребують попередньої підготовки до їх використання і реєстрації учасників навчального процесу. Деякі з цих засобів використовують для пошуку і зберігання інформації (веб-посилання, бази даних, бібліотеки документів), а інші є статичними засобами, спрямованими на рецептивне сприйняття інформації (презентації, веб-підручники), і тому їх вплив на мотивацію студента коливається від низького до середнього рівня. Серед засобів синхронної комунікації виокремлюють сайти для веб-навчання та он-лайн форуми в Інтернеті, які спонукають студента працювати в режимі реального часу: прислухатися до думки інших, брати активну участь у колегіальному прийнятті рішень і робити свої висновки.

Усі ці засоби комунікації працюють на основі веб-платформ, які забезпечують певну функціональність кожному окремо взятому засобу навчання в межах єдиного інтегрованого середовища. Інтеграція і синтез цих засобів створює середовище, яке може стати єдиним порталом для всіх видів діяльності такої групи. Ці компоненти створюють різні комбінації з різним рівнем складності: поєднання традиційного навчання і найпростіших засобів його підтримки, змішування різних форм подачі матеріалу і складні моделі, де є розроблена стратегія застосування оптимальної кількості електронних засобів, для підвищення ефективності навчального процесу та якості знань студентів. Отже, суміш різних технологій може підвищити загальний досвід учасників і спонукати їх до спільного навчання в обмін набутими знаннями.

Враховуючи вищеописані чинники, формування мотивації студента до навчання можна представити у вигляді графа (рис.1):

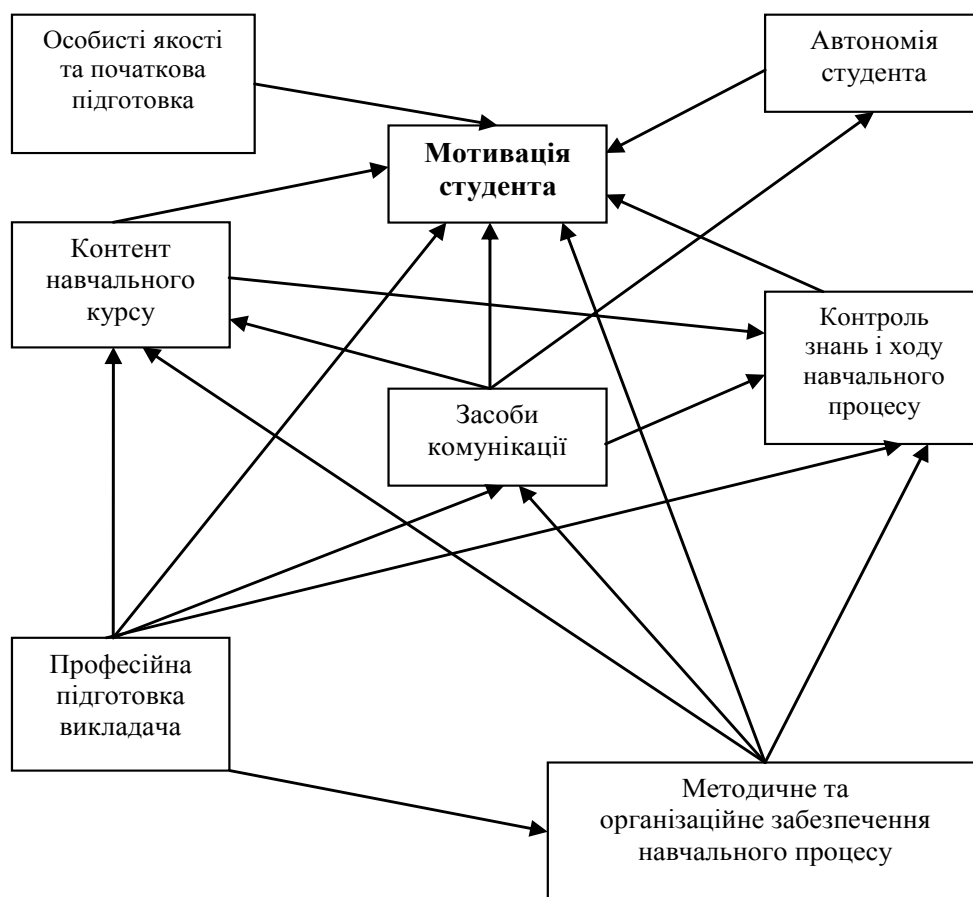


Рис.1 Формування мотивації студента у процесі комбінованого навчання

Враховуючи чинники, наведені вище, зазначимо, що мотивація – це багатогранний процес, який залежить від багатьох чинників які носять об’єктивний чи суб’єктивний характер, впливають на рівень оволодіння навчальним матеріалом і результати успішності студента. Встановлено, що формування у студентів мотивації до вивчення іноземних мов відбувається у три етапи. Початкова мотивація – це короткотривалий етап, на якому студент є зацікавлений новизною матеріалу й особливостями організації навчального процесу у вищій школі (методикою ведення занять, стилем викладання дисципліни, робочою атмосферою на заняттях). На цьому етапі практично у всіх студентів, незалежно від їх рівня знань, відбувається зростання мотивації до навчання.

Наступний етап – формування поточної мотивації до навчання – значно залежить від початкової підготовки студента, кваліфікації та умінь викладача підтримувати інтерес до матеріалу навчального курсу й коректно контролювати хід навчання та успішність студентів, від матеріально-технічного та організаційного забезпечення навчального процесу.

На завершальному етапі вивчення дисципліни тільки у частини студентів формується абсолютна мотивація вивчати мову поглиблено. Це пояснюється тим, що тільки ті студенти, які не мали різких коливань під час формування поточної мотивації, продовжують наполегливо працювати після закінчення основного курсу.

У комбінованому навчанні на формування мотивації мають вплив наступні чинники: збільшення можливостей спілкування через он-лайн інструменти; забезпечення певного ступеня автономії студента; можливість тісної співпраці між усіма суб’єктами навчального процесу як у синхронному, так і в асинхронному режимах; постійний контроль за навчальною діяльністю з боку викладача. У подальших дослідженнях планується вивчення ефективності застосування окремих компонентів комбінованого навчання для іншомовної підготовки студентів технічних спеціальностей.

Список використаних джерел

1. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения [Текст] / В.П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
2. Дьомін А.І. Розвиток пізнавальної діяльності учнів [Текст] / А.І. Дьомін. – К. : Вища школа, 1976. – 90 с.
3. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность [Текст] / Х. Хекхаузен: Пер. с англ.: В 2 т. Т. 1. – М.: Педагогика, 1986. – С. 33.
4. Чайка В.М. Основи дидактики: [навч. посібник] / В.М. Чайка. – Київ : Академвидав, 2011. – 238 с.
5. Hampel R. and M. Hauck Computer-mediated language learning: Making meaning in multi-modal virtual learning spaces / Hampel R. and M. Hauck // The JALT CALL Journal 2 (2). – Lisse: Swets&Zeitlinger B.V. – 2006. – pp.3–18.
6. Hurd S. Towards a better understanding of the dynamic role of the distance language learner: learner perceptions of personality, motivation, roles and approaches / S. Hurd // Distance Education, Vol. 27, No.3. – Abingdon: Routledge Falmer – 2006. – pp. 299-325.
7. Little D. Language learner autonomy: some fundamental considerations revisited / Little D. // Innovation in Language Learning and Teaching, Vol.1, No.1: Talor&Francis Group: Routledge. – 2007. – pp 14-29.
8. Shield L. Overcoming Isolation: The Loneliness of the Long Distance Language Learner: [keynote address at the European Association of Distance Teaching Universities (EADTU)] / L. Shield // Millenium Conference. – Paris – 2000.
9. White C. Innovation and identity in distance language learning and teaching / C. White // Innovation in Language Learning and Teaching, Vol.1, No.1, – 2007. – Talor&Francis Group: Routledge. – pp. 97-110.

Motivation is a complicated process that depends on many factors which are objective or subjective in nature and affect the level of mastery of the learning material and the results of the student's success. It has been revealed that student's motivation to learn foreign languages takes place in three stages. The initial motivation is a short-term phase, in which the student is interested in the novelty of the material and the peculiarities of organization of educational process at the university. At this point, virtually all students, regardless of their level of knowledge, demonstrate a growing motivation to study.

The next stage is the development of the current motivation for learning. It depends largely on the initial training of the student, teacher's qualifications and ability to maintain interest in the material of the course and properly monitor the progress of learning and success of students, as well on the logistical and organizational support of educational process.

At the final stage only the part of students remains an absolute motivation to learn the language further. This is explained by the fact that only those students who have no sharp fluctuations during the development of current motivation, continue to work hard after graduating from the main course.

Within the process of blended learning development of motivation is influenced by the following factors:

- increasing possibilities of communication through online tools;
- ensuring a certain degree of student's autonomy;
- the possibility of closer cooperation between all actors in the educational process in both synchronous and asynchronous modes;
- permanent control of educational activity on the part of the teacher.

The article deals with the peculiarities of development of students' motivation to learn foreign language as well identifies the main factors having an influence on its increase within a blended learning language course. It was grounded a correlation between the level of knowledge and development stages of student's motivation to learn foreign languages.

Key words: motivation development, blended learning, didactic conditions, synchronous communication tools, asynchronous learning components

РОЗДІЛ 3

МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН

УДК 37.016.02:502/504] (091) (477)

Андрусенко Ірина

Andrusenko Iryna

РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ СИСТЕМИ ЕКОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

RETROSPECTIVE ANALYSIS OF THE FORMATION AND DEVELOPMENT OF ECOLOGICAL EDUCATION IN UKRAINE

У статті аналізуються основні етапи екологічного підходу до природоохоронної справи в Україні, фундаментальні дослідження процесу розвитку екологічної освіти, відображено історію її становлення, проаналізовано сучасні підходи до формування екологічних умінь молодших школярів. Розглянуто шляхи формування екологічно активної позиції та природоохоронної роботи для досягнення стійкого розвитку суспільства.

Ключові слова: екологічна освіта, екологічне виховання, стійкий розвиток, екологічні вміння.

Проблема взаємовідносин суспільства і природи набула статусу глобальної, оскільки успішність її розв'язання пов'язана з життєвими інтересами всього людства, з долею планети. Ситуація, що склалася, вимагає зміни самої особистості, тобто її внутрішнього світу, свідомості, базових якостей, за яких людина задовольнить життєві потреби, але не ставитиме під загрозу існування майбутніх поколінь.

Для українського суспільства проблема набула надзвичайної актуальності, оскільки екологічна криза стала реальністю. Екологічні проблеми та необхідність їх подолання спричинили новий напрям в освіті – екологічний. Кожна людина має усвідомлювати, як вона пов'язана з природою і як залежить від неї, які в природі існують закономірності і чому людство не має права їх ігнорувати.

Проблема взаємодії людини з природою займає визначальне місце у становленні екологічної освіти в Україні. Початкові спроби екологічного підходу до природоохоронної справи сучасної України відомі ще за періоду Київської Русі. Від тих віків збереглися повчальні твори екологічних роздумів про ставлення людини до природи, а саме: “Руська правда” Ярослава Мудрого, “Правда” Ярославичів, “Ізборник Святослава”, “Повчання дітям” князя Володимира Мономаха, у яких подані описи традицій виховання дітей у родині.

Перші наукові знання про природу учні опановували із перекладних з грецької мови підручників “Шестиднев” та “Фізіолог”, трактатів Козьми Індикоплова [10]. У першому підручнику йшлося про шість днів створення світу, при цьому біблійні відомості доповнювалися казковими оповіданнями. У другому (“Фізіолог”) описувались різноманітні тварини з їхніми справжніми і казковими ознаками.

Значна увага приділялася вивченню дітьми народних прикмет, прислів'їв, загадок, колядок, щедрівок про природу. Їх навчали спостерігати за поведінкою комах, птахів, щоб передбачити зміну погоди. Пізнання природи поєднувалось із вихованням бережливого ставлення до неї.

Для цього використовувались заборони на непомірковане пошкодження дерев, руйнування гнізд: “Гнізда ластівки не чіпай, бо станеш рябим”, “У лебедя каменя не кидай – сім’ю спіткає горе” тощо. Хоч деякі народні прикмети і заборони були пов’язані з забобонами, проте загалом вони мали раціональний зміст і були важливим засобом виховання [6, с. 18-21].

Екологічна освіта в Україні невід’ємна від народних традицій, історичних звичаїв та побуту. Саме в глибинах народної педагогіки українців органічно вмонтовані механізми взаємовідносин “людина – суспільство – природа”. Отже, український менталітет вимагає від людей розширення й удосконалення меж виявлення духовності. В Україні люди завжди жили поруч з природою, вони зливалися з нею у фольклорі (“дівчина – калина”, “козаченько – явір”), звертались до природи в добу язичництва, коли предметами обожнювання та релігійного поклоніння були природні об’єкти та атмосферні явища [1, с. 315].

У першому правовому документі Давньоруської держави – “Руській правді” Ярослава Мудрого існувала певна система використання ресурсів і передбачалася кара за збитки. За шкоду, завдану тваринам, жорстко карали, тому в князівських лісах і степах була велика кількість рослин та тварин. Природоохоронні традиції зберігалися за доби Гетьманщини. Як і за княжих часів, під охороною перебували лісові угіддя, яри та балки, особливим був нагляд за полями, садами, рибальством.

В історико-педагогічних дослідженнях періоду українського Відродження кінця XVI ст. початку XVIII ст. насамперед зафіксовано дані про створення навчальних закладів та братських шкіл.

Видатні українські просвітителі надавали важливе значення у формуванні особистості людини як соціальним, так і природним чинникам. Зокрема, С. Полоцький вважав, що людська особистість розвивається під впливом навколишнього середовища, наполегливої праці вчителя та старанного ставлення до навчання самого учня. У формуванні особистості особливого значення набувала самоосвіта.

Палким прибічником культурно-духовного виховання дітей засобами природи був К. Ушинський. Він називав природу “всерозвиваючою”, розкривав можливості її використання для розумового, морального, естетичного і фізичного виховання дітей. К. Ушинський вимагав дбайливого ставлення до природи, оскільки основою виховання вважав розвиток мислення і мовлення засобами природи. Вчений наголошував на змістовній ролі спостережень, які кожен учитель повинен використовувати у своїй діяльності. Саме спостереження збуджує самостійні думки учнів, розвиває допитливість. Постійно звертав увагу на позитивний вплив природи на психіку дітей, та їх всебічний розвиток. Педагог зазначав, що логіка природи є найдоступнішою для дітей своєю наочністю та незаперечністю.

Українська педагогіка зробила вагомий внесок в осмислення діалектики світоглядного знання. Ґрунтовно досліджував соціальний аспект екологічного виховання В. Сухомлинський. Погляди видатного педагога на світ, на природу і на місце людини в ній вражають своєю глибиною, цілісністю, гуманізмом. В. Сухомлинський наголошував, що навчально-виховний процес у школі має бути спрямований на формування активної життєвої позиції кожного учня. Основною ознакою активності громадянської позиції, на думку педагога, є небайдужість та громадянська відповідальність за всі діяння на землі. “Благословенна земля ця не дісталася нам у спадок від батьків – ми взяли її у борг у нащадків”, – писав В. Сухомлинський [8, с. 283-582]. Учений акцентував, що у дитини, яка вихована в умовах нестачі спілкування з природою, розвивається емоційна глухота, агресивність у ставленні до людей, до об’єктів природи [там же].

Славнозвісні “уроки мислення серед природи” Василя Сухомлинського, були неоціненним “джерелом думки” і позитивних емоцій учнів, які проводив сам педагог і рекомендував учителям: “Ідіть у поле, в парк, пийте з джерела думки, і ця жива вода зробить ваших вихованців мудрими дослідниками” [9, с. 47].

Формування екологічно доцільної поведінки учнів початкової школи передбачено завданнями Національної доктрини розвитку освіти у XXI столітті, Концепції екологічної освіти України (2001 р.) [5]. Їх реалізація зумовлена актуальними соціальними проблемами країни – залежністю природокористування від характеру власності, безгосподарного використання природи населенням та ін. Запропоновані конкретні способи бережливого, науково обґрунтованого використання природи, її охорони й відтворення в наших реаліях.

Аналіз сучасних державних документів дозволяє стверджувати, що в Україні створено спеціальні структури для формування політики у галузі екологічної освіти. У Законі України “Про охорону навколишнього середовища”, що був прийнятий у 1991 р., у статті 7 наголошено на обов’язковості екологічної освіти для громадян України; стаття 9 цього ж закону вказує, що кожен громадянин України має право на здобуття “екологічної освіти” [4].

Міністерство освіти України, 10 липня 1991 р. інформаційним листом “Концепція гуманізації та гуманітаризації навчального процесу” окреслило перед освітою нові горизонти створення сучасного покоління підручників і навчально-методичних посібників, вільних від колишньої їх установки на описовість, натомість – зорієнтованих насамперед на розвиток творчого, критичного гуманітарного мислення особистості. Цей документ дав можливість здійснити поворот освіти до цілісної картини світу, світу культури, світу людини, що вимагає формування гуманітарного світовідчуття як основи моральної відповідальності кожного перед іншими людьми, суспільством, природою. На виконання цієї програми було утворено лабораторію екологічної освіти Інституту педагогіки АПН України, Управління екологічної освіти, Міністерством екологічних ресурсів України впроваджено інформування та зв’язків із громадськістю.

Водночас, у Державній національній програмі “Освіта (Україна XXI століття), Національній доктрині, що була прийнята у 1993 р., питанням екологічної освіти належної увагини було приділено. У Законі України “Про освіту” (1996 р.), статтю 35 передбачено екологічне виховання лише при здобутті середньої освіти, що є недостатнім. На жаль, у Конституції України про екологічну освіту та екологічне виховання молодого покоління взагалі не йдеться [3].

Позитивним моментом став факт створення у 1997 р. неурядової громадської організації – Всеукраїнської екологічної Ліги (ВЕЛ). Основна мета її діяльності – зміна екологічної ситуації у державі, формування нового природоохоронного менталітету, підвищення рівня екологічної освіти громадян. Пріоритетним завданням ВЕЛ вбачає формування екологічної свідомості. Ця організація стала засновником дитячої спілки “Екологічна варта”, покликаній допомогти новому поколінню усвідомити себе частиною світу, в якому ми живемо.

Всеукраїнська екологічна Ліга об’єднує науковців, громадських діячів, депутатів, вчителів, підприємців, державних службовців, волонтерів в усіх регіонах нашої держави. Спілка у своїй роботі керується Конституцією України, Законом України “Про об’єднання громадян”, Законом “Про молодіжні та дитячі громадські організації”, Конвенцією про права дитини та інші нормативно-правовими актами, прийнятими на їх виконання, Статутом Всеукраїнської дитячої спілки “Екологічна варта”.

Наприкінці 2001 року рішенням колегії Міністерства освіти і науки України № 13/6-19 від 20 грудня була затверджена “Концепція екологічної освіти України”, яка набула статусу рекомендаційного характеру.

На виконання Національної доктрини розвитку освіти наказом Міністерства освіти і науки України № 284 від 13 травня 2003 року створено Всеукраїнську науково-методичну раду з екологічної освіти і виховання, основними завданнями якої є здійснення науково-методичних і педагогічних заходів, просвітницька діяльність, сприяння проведенню конференцій, семінарів, нарад з питань екологічної освіти, розробка цільових програм та ін.

Сферою діяльності Ради є: забезпечення теоретичних і методологічних засад екологічної освіти, виховання екологічної свідомості та екологічної культури учнівської молоді;

здійснення науково-методичної координації діяльності навчальних закладів з екологічної освіти та природоохоронної роботи з учнями; сприяння оновленню змісту, форм і методів екологічної освіти та виховання в загальноосвітніх навчальних закладах України; поширення й популяризація інноваційного досвіду та здобутків педагогічної науки в сфері екологічного виховання; здійснення керівництва екологічною та природоохоронною роботою з учнями; сприяння реалізації концепції екологічної освіти в Україні [2, с. 2].

У жовтні 2002 року до Верховної Ради подано Закон про екологічну освіту, який упереджено був відхилений у травні 2003 року.

Людство дедалі сильніше усвідомлює необхідність сприяння безпеці власного життя. Нагальною потребою XXI століття є формування доцільно-екологічного способу життя, який склав би основу ощадливого розвитку людства.

Науково-технічний прогрес, нові технології самі по собі не здатні подолати загрозу екологічної катастрофи, що нависла над людством. Потрібна нова філософія, нова політика, нові моральні імперативи – зобов'язання кожної людини і людства в цілому. Загалом ідеться про таку систему цінностей, складову культурного світобачення, яка не залежала б від економічного піднесення чи занепаду, від зміни політичної влади тощо, у якій би захист і збереження природи вважались такою ж святістю, як і саме життя.

Саме на таких засадах сформувався поняття сталий розвиток (англійська – *sustainable development*). У спеціальних (з даної проблеми) словниках термін *sustainable* визначається як характеристика процесу або стану, що може підтримуватись невизначено довго. А термін *sustainable development* – як покращення якості людського життя при збереженні сталості підтримуючих екосистем.

Уперше поняття сталого розвитку було сформульовано у Доповіді Міжнародної комісії з питань екології та розвитку ООН, яку очолювала тодішній прем'єр-міністр Норвегії Гру Харлем Брутланд. Доповідь було надруковано 1987 року під назвою "Our Common Future" (Наше спільне майбутнє). Поняття сталого розвитку трактувалось в цьому документі доволі просто і конкретно: такий розвиток, який задовольняє потреби сучасності, але не ставить під загрозу здатність майбутніх поколінь задовольнити свої власні потреби. На 2-ій Конференції ООН з проблем навколишнього середовища у 1992 році (м. Ріо-де-Жанейро), вперше були визначені основні положення сталого розвитку, задекларовані у програмному документі "Програма XXI". Наступні міжнародні зустрічі: Конференція в Кіото 1997 р., відома як "Кіотський протокол", 3-я Конференція ООН з проблем клімату Землі (Бонн, 2001 р.), 4-та Конференція ООН (Саміт в Йоганнесбурзі 2002 р.) сприяли координації зусиль усіх країн і виробленню на цій основі стратегії рішучих дій і практичних заходів у подоланні впливу техногенних факторів на природне довкілля.

Необхідно зазначити, що поняття "сталий розвиток" не збігається з економічно стабільним розвитком, і не є рівнозначним екологічно безпечному розвитку (екорозвитку). Не йдеться лише про забезпечення прогресу економіки та ресурсів для неї, або тільки про збереження природи. Поняття сталого розвитку розкриває досить просту ідею: необхідно досягнути гармонії між людьми, між суспільством і природою. Акцентує, що в майбутньому має сформуватися соціоприродна система, яка здатна розв'язувати сукупність протиріч, що проявляються в наш час. Серед них: протиріччя між природою і суспільством; між екологією і економікою; між розвинутими країнами і тими, що розвиваються; між теперішніми і майбутніми поколіннями; між багатими і бідними; між уже сформованими потребами людей і розумними потребами тощо.

Таким чином, поняття стійкий розвиток можна розуміти як стратегію виживання і безперервного прогресу цивілізації та країни в умовах збереження навколишнього середовища.

Перехід нашої держави до сталого розвитку може здійснюватись відповідно до рекомендацій викладених у документах Конференції ООН з навколишнього середовища (ЮНСЕД) [7, с. 6-7].

На екологічну освіту покладаються значні надії щодо виховання нової генерації людей з екологічно відповідним мисленням, високою екологічною культурою, екологоцентричним підходом до створення умов для взаємин між людиною і природою. Це зумовлює необхідність формування в учнів початкових класів екологічно доцільного способу життя, вироблення екологічних умінь, що є складником природознавчої компетентності [7].

Основою наукових пошуків у галузі екологічної освіти стала робота у рамках міжнародного проекту “Освіта для стійкого розвитку в дії” української організації “Вчителі за демократію та партнерство” і шведської організації “Глобальний план дій” у партнерстві з Інститутом педагогіки НАПН України. У межах проекту розроблено варіативний курс для учнів початкової школи “Уроки сталого розвитку. Моя щаслива планета”, спрямований на формування екологічно активної позиції, прагнення діяти для збереження довкілля і досягнення стабільного розвитку суспільства, позитивного сприйняття майбутнього. Цей курс забезпечений навчальною програмою, навчальним посібником для учнів, методичним посібником для вчителя. Вперше до змісту освіти з галузі “Природознавство” запроваджено діяльнісний аспект, поєднаний із формуванням екологічних умінь молодших школярів.

Як зазначено вище, проблема екологічної освіти учнів не нова, вона активно досліджувалась у попередні десятиліття. Проте питання формування в учнів молодшого шкільного віку екологічних умінь вимагає спеціального вивчення та розроблення дидактико-методичного супроводу. Відповідно до цього виникає необхідність чіткого висвітлення екологічного змісту навчання у підручниках, добору ефективних способів, методів і форм організації навчальної екологічної діяльності учнів. Насамперед до цього спонукає зміна цілей початкової загальної освіти – зміщення акценту на формування здатності школяра до практичних дій у певному навчальному чи життєвому контексті.

Список використаних джерел

1. Бех І.Д. Виховання особистості. Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади / І.Д. Бех. – Київ: Либідь, 2003. – 344 с.
2. Всеукраїнський громадсько-політичний тижневик “Освіта” // 4-11 серпня, 2004. – №35 (5111).
3. Закон України “Про освіту” // Голос України 25 квітня 1996 року № 77(1327). – с. 7.
4. Закон України “Про охорону навколишнього природного середовища”.
5. Концепція екологічної освіти України, протокол № 13/6 – 19 від 20.12.2001 року. – К. 2001. – 42 с.
6. Кравець В.П. Історія української школи і педагогіки: навч. посіб. / В.П. Кравець. – Тернопіль, 1994. – 358 с.
7. Пометун О.І. Моя щаслива планета: Уроки для стійкого розвитку: Метод. посіб. для вчит. 3-4 кл. загальноосвіт. навч. закл. / О.І. Пометун, О.В. Онопрієнко, А.Д. Цимбалару. – К. : Видавничий дім “Освіта”, 2012. – 112 с.
8. Сухомлинський В.О. Вибрані твори в п’яти томах / В.О. Сухомлинський. – Київ: Радянська школа, 1976. – Т.3. – 670 с.
9. Сухомлинський В.О. Народження громадянина / В.О. Сухомлинський. – Київ: Радянська школа, 1997. – 288с.
10. Удальцова З.В. Косьма Индикоплов и его “Христианская топография” / З.В. Удальцова. – Москва: Наука, 1984.–С. 467–477.
11. Ушинский К.Д. Собрание сочинений: [в 6 т.] / К.Д. Ушинский. – Том 2 : Педагогические статьи 1857-1861 гг. – М: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1948. – 656 с.

The article analyzes the main stages of the ecological approach to environmental activities in Ukraine, the fundamental researches on the development of environmental education, the history of

its development, and the current approaches to the development of junior pupils' environmental skills.

The author studies the problem of relations between society and nature, which has acquired a global status, as the success of its solution is connected with the vital interests of all mankind, and the fate of the planet. The new situation demands the change of the personality, his/hes inner world, consciousness, and person's basic qualities satisfying the necessities of life, and not threatening the existence of future generations.

It has been analyzed the current state documents on this problem. The author states that a special structure for policy formulation in the field of environmental education is created in Ukraine. Its elements are considered to be non-governmental public organizations, activity of scientific-methodical Council on environmental education, education, exposure to international projects, development of target programs, etc.

The ways of forming an environmentally active position and nature conservation is to achieve sustainable development of society.

The author notes that the concept of "sustainable development" does not coincide with economically stable development, and is not equivalent to environmentally development.

Key words: environmental education, steady development, environmental skills.

УДК 378.22.091.32-051:796.5:[005]

Бардінов Олексій

Bardinov Oleksii

СИНТЕТИЧНИЙ СЕМІНАР ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ ФІЗКУЛЬТУРНОГО ПРОФІЛЮ ДІЛОВИХ ЕТИЧНИХ ВЗАЄМИН З МЕНЕДЖМЕНТУ У ТУРИСТИЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

SYNTHETIC SEMINAR AS A MEANS OF FORMING BUSINESS ETHICAL RELATIONSHIPS OF A FUTURE SPECIALIST OF PHYSICAL EDUCATION PROFILE IN THE TOURIST ACTIVITY MANAGEMENT

У статті розглядається одна з активних форм навчання – синтетичний семінар як засіб формування у майбутнього фахівця фізкультурного профілю ділових етичних взаємин із менеджменту у туристичній діяльності. Це пояснюється тим, що такий вид семінару дозволяє формувати тимчасові змінні, динамічні, первинні тренінгові підгрупи для виконання певних дидактичних завдань з менеджменту туристичної діяльності, при цьому будувати етичну взаємодію з іншими членами тимчасової навчальної групи, що сприймається як модель професійної команди, яка цілеспрямовано, узгоджено, творчо працює над вирішенням спільного завдання, етично виконуючи ділові командні ролі, використовуючи партнерські принципи взаємодії.

Ключові слова: синтетичний семінар, первинні тренінгові групи, команда, етика ділових взаємин, менеджмент у туристичній діяльності.

Інтеграція України до європейського й світового співробітництва, стратегічні положення Болонського процесу ставлять принципово нові вимоги до забезпечення підготовки майбутнього фахівця.

З огляду на це, завдання сучасної вищої школи виходять далеко за межі забезпечення майбутнього спеціаліста певним обсягом знань. Тому "Одним із важливих завдань сучасної

освіти є підготовка свідомої особистості з високим рівнем культури і духовності, спроможної самостійно сприймати нестандартні рішення, творчо мислити, гнучко реагувати на зміни обставин і самі їх творити” [2]. Вирішення зазначених завдань немислиме сьогодні без урахування способу дій, завдяки яким студент виконає ці завдання, спираючись при цьому на власну навчальну активність. Відомо, що вчені активізацію навчально-пізнавальної діяльності студентів у вищих закладах освіти пов’язують, насамперед, із новими формами, методами та засобами навчання, що отримали назву активних. До них відносимо тренінги, навчальні дискусії, аналіз конкретних професійних ситуацій, ігрові методи тощо, що передбачають для студента можливість самовияву у більш чи менш наближеній до реальності, змодельованій у контексті навчальної діяльності ситуації. У нашому випадку – це самовияв майбутніми вчителями фізичної культури етики ділових взаємин із менеджменту у туристичній діяльності. У цьому плані слід зазначити, що залучення майбутніх учителів фізичної культури до активних форм навчальної роботи передбачає, по-перше, формування у них ділових етичних взаємин відповідно до ситуації, характерної до практики ділової взаємодії, а саме – командної роботи; по-друге, формування у майбутніх фахівців фізкультурного профілю ділової етичної взаємодії саме з менеджменту у туристичній діяльності.

У нашому дослідженні однією з активних форм командної навчальної роботи студентів фізкультурного профілю за спеціальністю – 7.010201 – фізичне виховання, що дозволяє у них ділових етичних взаємин у туристичній діяльності виступає синтетичний семінар. Це пояснюється тим, що такий вид семінару дозволяє формувати тимчасові змінні динамічні підгрупи для виконання певних дидактичних завдань і водночас будувати етичну взаємодію з іншими членами тимчасової навчальної групи, що сприймається ними як модель професійної команди, яка характеризується вченими “цілеспрямованою узгодженою роботою спеціалістів, які працюють над вирішенням спільно визначеного творчого завдання, поєднуючи різні знання, уміння та навички в процесі виконання командних ролей та використовуючи партнерські принципи взаємодії” [4, с. 35].

Зазначене явище, на наш погляд, включає в себе принаймні два основних аспекти. По-перше, мова має йти про етику ділового спілкування, під якою розуміється цілісна система, яка складається зі взаємопов’язаних моральних та психологічних компонентів, серед яких “комунікативні установки, які “вмикають” механізми спілкування; етичні норми спілкування, прийняті у даному суспільстві; психологія спілкування (категорії закономірності, механізми сприймання і розуміння одне одного); вміння застосовувати ці знання з урахуванням конкретної ситуації, відповідно до норм моралі конкретного суспільства та загальнолюдських цінностей” [10, с. 20-21]. По-друге, має бути задіяний більш глибокий механізм, пов’язаний із вагомим для сучасного фахівця протиріччям: прагненням до особистого успіху та залежністю останнього від командних чинників. Саме тому розроблено технологію підготовки і проведення синтетичного семінару, адже саме синтетичний семінар передбачає активний, командний режим навчання, що є найбільш бажаним для цієї проблеми формування етики ділових взаємин у професійній діяльності фахівців стала предметом уваги багатьох учених різних галузей: юристів, економістів, медиків, психологів, педагогів тощо. Зокрема, предметом уваги А. Ключникова стала професійна етика менеджера туристської сфери [5, с. 183-193]; процес формування культури ділових взаємин у навчальній роботі студентів досліджує О. Штепа [12, с. 108-112]; суб’єкт – суб’єктної взаємодії, побудованої по принципу співпраці, співтворчості в системі відносин “викладач – студент” висвітлює С. Мантуленко [7, с. 36-40]; В. Фещенко спрямував свою роботу на створення командної системи управління підприємством, орієнтованим на ринок [9, с. 185-186]; С. Гриньов у своєму дослідженні шукав шляхи розвитку професійної культури майбутніх менеджерів управління проектами [8]; питання менеджмент освіти як вид діяльності окремої групи людей (як команди) розглядає

Л. Кравченко [6, с. 63]; управлінська структура менеджера та її проектування висвітлюють М. Гриньова, Л. Малаканова, Г. Сорокіна [3, с. 130–168]; управління людськими ресурсами у сфері туризму досліджують І. Козьменко, Р. Кравчук, І. Лошенко, Т. Ореховська, І. Школа [11, с. 419] та ін. Проте, незважаючи на певну дослідженість цього питання, проблема формування у майбутнього фахівця фізкультурного профілю етики ділових взаємин з менеджменту у туристичній діяльності залишається недостатньо вивченою. Зважаючи на це, метою даної статті є: розкрити роль і технологію підготовки та проведення синтетичного семінару як засобу формування у майбутнього фахівця фізкультурного профілю ділових етичних взаємин з менеджменту у туристичній діяльності.

Надалі проілюструємо технологію підготовки і проведення синтетичного семінару з курсу “Менеджмент у туристичній діяльності”, враховуючи при цьому первинні тренінгові групи, створені для проведення командної роботи в навчальній праці студентів. На нашу думку, організація проведення у такий спосіб синтетичного семінару дозволяє формувати у студентів ділові етичні взаємини з будь-якого виду людської діяльності. У контексті нашого дослідження – з менеджменту у туристичній діяльності.

Насамперед зазначимо, що технологія підготовки і проведення синтетичного семінару з курсу “Менеджмент у туристичній діяльності” передбачає створення первинних тренінгових груп для проведення командної роботи у навчальній праці студента [1, с. 33-38].

Суттєвим у цьому плані є те, що підготовку синтетичного семінару починаємо заздалегідь. За два – три тижні читаємо лекцію на тему, що виноситься на семінар, визначаємо провідну проблему семінару, знайомимо студентів із літературою і джерелами. При цьому рекомендуємо читати тільки те, що безпосередньо стосується проблеми. Отже, ставимо перед ними попередні дидактичні завдання.

У процесі підготовки заняття формуємо тимчасові навчальні підгрупи по 3-4 студенти в кожній. Їх склад залежить перш, за все, від дидактичних завдань семінару. Крім цього, визначаємо експериментальну і контрольну групи з метою виявлення ефективності впровадження в навчальний процес запропонованої форми занять.

Кожна група одержує домашнє завдання: по-перше, виробити спільну думку з провідної проблеми семінару; по-друге, виконати окремі завдання, отримані кожним студентом. До речі, студенти працюють у змінних динамічних групах, які створюються і функціонують лише на час виконання певних завдань. Такий підхід до формування підгруп дає змогу організувати співробітництво студентів, що позитивно впливає на зміцнення їх стосунків. Утім допомогу в підготовці до заняття студенти одержують неоднакову. Так, експериментальній групі надавалась усіляка допомога: 1) інструктаж кожної навчальної підгрупи; 2) ознайомлення з правилами ведення дискусії; 3) проведення індивідуальної добровільної консультації зі студентами щодо виконання завдань; 4) підготовка ведучого семінару. До речі, з ним велась поглиблена робота. В інструктивній бесіді з ведучим визначаємо етапи проведення, регламент, з'ясовуємо зміст і мету кожного етапу, намічаємо можливі суперечливі ситуації тощо. Усі ці рекомендації в короткій формі виклали у пам'ятці, котра потім лежить перед ним на семінарі.

Крім цього, виробили критерії оцінювання знань студентів, що включали, зокрема: а) активну участь студентів у підготовці й саме проведенні семінару; б) вміння дискутувати, переконувати; в) вміння поєднувати теоретичні й практичні знання; г) педагогічну доцільність пропозицій щодо впровадження ідей прогресивних учених із цієї проблеми в практичну діяльність.

Підготовка і саме проведення заняття у контрольній групі відрізнялися тим, що: 1) не всі студенти отримали допомогу викладача; 2) не велась підготовка ведучого; 3) відсутнє поза аудиторне співробітництво навчальних груп. Слід відзначити, що зроблене пізніше зіставлення якісної сторони пропозицій студентів експериментальної і контрольної груп щодо організації

синтетичного семінару засвідчило, що в експериментальній групі переважав конструктивний підхід, який ґрунтувався на узагальненні набутих теоретичних знань і критичному їх осмисленні. У контрольній групі, поряд із цікавими методичними ідеями, були також пропозиції декларативного характеру (типу “посилити”, “поглибити” роботу тощо).

У процесі підготовки заняття з членами груп також проводимо індивідуальні добровільні консультації, які успішно проходять у формі ненав’язливих співбесід. При цьому сам процес проведення семінару передбачає декілька етапів. Так, перший етап семінару розпочинається зі вступного слова викладача, який обґрунтовує актуальність вибору теми заняття, визначає мету, провідну ідею, доповнює попередні дидактичні завдання, раніше відомі студентам. Далі з коротким словом до своїх товаришів звертається ведучий, який пропонує план семінару, визначення команд, їх кількість, назву тощо.

Другий етап – основна частина семінару – розпочинається з того, що ведучий пропонує командам визначити своє ставлення до провідної проблеми. Мета його – підготувати дискусію. Представники кожної команди викладають їхню спільну думку. Цей стан можна назвати “конкурсом колективної думки”. Слід підкреслити, що на цьому етапі потрібна особлива уважність ведучого і викладача, бо обмін ідеями інтенсифікується, що породжує як складність оцінювання відповідей, так і певні труднощі у ведучого щодо управління цим процесом. В останньому випадку викладач допомагає йому, підключаючись до роботи. До речі, протягом усього заняття викладач веде свої записи: прізвище студента, оцінка за запитання, відповіді, репліки, інші виступи, зміст сказаного. Це дає змогу ніби “фотографувати” навчальну діяльність студентів на семінарі.

Команди дають відповіді на запитання відразу. Однак при найбільш складних запитаннях консультант команди (визначений раніше) або капітан команди бере хвилину на обговорення і визначає тих, хто відповідатиме.

Далі ведучий надає слово іншим командам, які після хвилинної наради сповіщають про своє ставлення до змісту колективної думки кращої групи з провідної проблеми семінару та оцінку її відповіді на запитання. Слід зазначити, що на цьому етапі від кожної команди висловлюється необмежена кількість учасників. Команди не тільки можуть виступити проти кращої команди, але й підтримувати, виступати на її захист. До речі, кожна команда може обґрунтувати неспроможність критики іншої команди.

Орієнтовний початок оцінних реплік: “Думка (запитання) команди видається мені непереконливою, оскільки...”, чи “позицію команди я в основному поділяю, однак варто доповнити її такими аргументами...”. При цьому, на кожну оцінку репліку група відповідає відразу чи бере хвилину перерву. Якщо виникає особливо суперечлива ситуація, судді висловлюють свою думку, реалізуючи експертну функцію. Заняття підпорядковані принципу: будь-яка думка має право на існування, якщо тільки вона аргументована.

Основний етап – заключний. За 15 хвилин до кінця семінару педагог бере слово. Він коротко визначає ступінь реалізації дидактичних завдань, дає узагальнену оцінку знань студентів з теми. Визначає напрями, якими найактивніше пульсувала думка і котрі виявилися розробленими значно глибше. Підкреслює, що справжній дослідник завжди сумнівається у своїй правоті, тому бажано висловлювати ідеї у формі гіпотез, ніби радячись.

Потім оцінюється характер і зміст дискусійної частини семінару, в межах якої трапляються такі типові ситуації:

1. Захоплені полемікою студенти нерідко підмінюють тезу, відходять від теми.
2. Інколи серйозна дискусія перетворюється на термінологічну суперечку.
3. Поширений феномен “кількісної критики”: студент А звинувачує студента В не по суті сказаного, а в тому, що той не висвітлив інших питань.
4. У ході полеміки студенти часто виявляють необґрунтований максималізм: думки категоричні, відрізняються нетерпимістю до заперечень, тим самим порушуючи етику ділових відносин.

Після дискусійної частини проводимо коротку письмову роботу: відповідь на питання: “Що найбільш сприяло підготовці і проведенню заняття?”. Досвід нашої роботи у цьому напрямі показує, що групові форми навчальної діяльності студентів дають змогу варіювати матеріал за складністю і обсягом, а також обрати індивідуальні теми роботи, що сприяє не тільки кращому запам’ятовуванню, але й більш глибокому і свідомому оволодінню навчальним матеріалом, активізувати пізнавальну самостійність студентів. При цьому, нами, як основний метод експериментального навчання, застосовується метод, який містить у собі імітаційно-ігрове моделювання педагогічних ситуацій. Такий вибір пояснюється тим, що цей метод передбачає створення моделей реальної взаємодії майбутніх фахівців фізкультурного профілю з працівниками різних типів та форм власності туристичних установ, формуючи тим самим ділові етичні взаємини. Зазначений метод в експерименті довів свою особливу корисність. Так, коли у кількох тренінгових групах з’явилася тенденція до абстрактних міркувань, то цей метод дозволяв долати труднощі у вербалізації окремих проблем та емоцій студентів.

Наступний метод, який використали під час локального експерименту – це аналіз і рішення конфліктних ситуацій у системі “керівник – менеджер туристичної установи”; “менеджер – менеджер”; “менеджер – підлеглі” тощо. Цей метод вимагав, перш за все, об’єктивної оцінки природи конфлікту, який виникає як у колективі туристичної установи так і в суб’єктних взаєминах працівників даної установи з керівниками, менеджерами туристичної організації тощо. Відмітимо, що отримані студентами у такий спосіб знання із даного курсу є одним з головних чинників зростання пізнавального інтересу студентів до дисципліни, що вивчається, формує у них навички саморегуляції навчальної діяльності, таким чином сприяє більш міцному і свідомому засвоєнню навчального матеріалу.

Безумовно, описаний семінар ще потребує досліджень щодо своєї ефективності. Але досвід свідчить: синтетичні семінари корисні лише за умови ґрунтовного попереднього лекційного курсу, наступних індивідуальних консультацій, поєднання зазначеної форми з іншими формами навчальної роботи.

Отже, синтетичний семінар у навчальній роботі студентів виступає як засіб, і як активна командна форма навчання, процес якого сприяє формуванню у майбутнього фахівця фізкультурного профілю спеціальності – 7.010201 – фізичне виховання ділових етичних взаємин з менеджменту у туристичній діяльності.

Список використаних джерел

1. Бардінов О.В. Програмне забезпечення курсу “Менеджмент у туристичній діяльності” для студентів факультету фізичного виховання педагогічних ВНЗ / О.В. Бардінов // Імідж сучасного педагога. – 2014. – № 9. – С. 33-38.
2. Боярчук С.І. Розвиток креативного мислення студентів на заняттях з фахових методик [Електронний ресурс] / С.І. Боярчук // Соціум. Наука. Культура: Матеріали всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції. – Режим доступу до дж.: <http://intkonf.org/boyarchuc-si-rozvitok-kreativnogo-maslennya-studentiv-na-zanyatt>.
3. Гриньова М.В. Управлінська культура менеджера, її проектування // М.В. Гриньова, Л.В. Малаканова, Г.Ю. Сорокіна // Менеджмент загальноосвітніх навчальних закладів: навчально-методичний посібник для студентів та магістрів. – Полтава: Астроя, 2012. – С. 139-168.
4. Карамушка Л.М. Формування конкурентноздатної управлінської команди (на матеріалі діяльності освітніх організацій): [монографія] / Л.М. Карамушка, О.А. Філь. – К. : Фірма “Інкос”, 2007. – 268 с.
5. Ключников А.В. Менеджмент туризму [Текст]: учебник / А.В. Ключников. – М.: Сов. спорт, 2009. – 228 с.

6. Кравченко Л.М. Неперервна педагогічна підготовка менеджера і освітнього лідера: навчально-методичний посібник // Л.М. Кравченко. – Полтава: Техсервіс, 2007. – 496 с.
7. Мантуленко С.В. Співпраця та співтворчість у системі “виклад-студент” як умова гармонізації інтелектуальних та емоційних аспектів навчальної діяльності / С.В. Мантуленко // Дидакал: часопис: матеріали Всеукраїнської наукової конференції “Тьюторство як фактор індивідуалізації педагогічного процесу в контексті кредитно-модульної системи навчання”, 9-10 листопада 2010 року / Кафедра загальної педагогіки та андрагогіки ПНПУ імені В.Г. Короленка. – Полтава, 2011. – № 11. – 304 с.
8. Розвиток професійної культури майбутніх менеджерів управління проектами [Текст]: навчальний посібник / упоряд. Гриньов С.Я. – ПНПУ імені В.Г. Короленка. – Полтава: ПП “Астрія”, 2012. – 172 с.
9. Феценко В.В. Командна структура управління / В.В. Феценко // Основи економічної теорії: підручник: у 2 кн.- Кн. 2: Підприємництво, маркетинг, менеджмент. Відтворення в національному та світовому господарстві / Ю.В. Ніколенко, М.М. Діденко, А.В. Шегда та ін.; За ред. Ю.В. Ніколенка. – 2-ге вид. перероб. і доп. – К. : Либідь, 1998. – 272 с.
10. Чмут Т.К. [Етика ділового спілкування: навч. посіб. / Т.К. Чмут, Г.Л. Чайка. – К. : Знання, 2007.- 230 с.
11. Школа І.М. Менеджмент туристичної індустрії: навчальний посібник / І.М. Школа, Т.М. Ореховська, І.Д. Козьменко, І.Р. Лошенко, Р.В. Кравчук. – Чернівці, 2003. – 596 с.
12. Штепа О.Г. Формування культури ділових взаємин у навчальній праці студентів / О.Г. Штепа. // Менеджмент освітніх закладів та управління проектами: збірник наукових праць ПНПУ імені В.Г. Короленка / За загальною редакцією професора М.В. Гриньової. – Полтава, “Астрія”, 2010. – 258 с.

The article deals with one of the active forms of education – the synthetic seminar as a means of forming business ethical relationships of a future specialist's of physical education profile of in the tourist activity management. It is explained by the fact that such kind of seminar allows to form temporary changeable, dynamic, primary training subgroups for full filling some didactic tasks in management of tourist activity and to build ethical interaction with other members of temporary practice group that is considered as a model of professional team working deliberately, consistently and creatively to solve common problems, performing business team roles ethically and using partner principles of interaction.

Enhancing of students' learning activity in higher educational establishments is connected primarily with new forms, methods and means of teaching which are called active. They include trainings, educational discussions, analysis of concrete professional situations, game methods and others requiring the opportunity for student's self-expression in modelled in the context of educational activity and more or less close to reality.

The students should remember that synthetic seminar is organizing and conducting is a kind of scientific research in the result of which the concrete conclusions and proposals on the issues discussed at the seminar should be made; the results of students' independent generalizations should be presented.

The results obtained by the students in the process of work during the synthetic seminar form the final stage of work on the seminar topic, reveal its essence and value and should be concrete and aimed at improving of ethical business relationships in the management of tourist activity.

It should be mentioned that synthetic seminars are useful only under the conditions of thorough preliminary lectures, further individual consultations and combination with other forms of educational work.

Key words: *synthetic seminar, primary training groups, team, ethics of business relationships, management of tourist activity.*

УДК 378

Борисюк Леся

Borysiuk Lesia

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ СЕСТРИНСЬКОЇ СПРАВИ НА ОСНОВІ ВИВЧЕННЯ ХІМІКО-БІОЛОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

THE MODEL OF FORMATION OF FUTURE NURSING BACHELORS' PROFESSIONAL COMPETENCE ON THE BASIS OF STUDYING OF CHEMICAL-BIOLOGICAL DISCIPLINES

У статті визначено основні складові моделі формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів сестринської справи на основі вивчення хіміко-біологічних дисциплін. Означено взаємозв'язок між метою, результатом і основними блоками моделі.

Ключові слова: модель, хіміко-біологічні дисципліни, бакалаври сестринської справи.

Вирішення проблеми формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів сестринської справи (БСС) на основі вивчення хіміко-біологічних дисциплін потребує розробки та реалізації теоретичної моделі організації навчально-виховного процесу в медичному коледжі з урахуванням тенденцій модернізації професійної освіти, що відповідає сучасним вимогам суспільства. Для моделювання цілісного процесу вивчення студентами хіміко-біологічних дисциплін його необхідно розглядати як складно-організовану та динамічну систему, в межах якої відбувається міждисциплінарна хіміко-біологічна підготовка. Усвідомлення цілісності, системності та поліфункціональності цього процесу найбільш успішно досягається за допомогою побудови теоретичної моделі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить, що науковці розглядають моделювання як процес створення моделі – однієї з основних категорій теорії пізнання [5, с. 153]. На ідеї моделювання базується будь-який метод наукового дослідження: як теоретичний (використання різного роду знакових, абстрактних моделей), так і експериментальний (використання предметних моделей). Основою методу моделювання є дослідження явищ, процесів або систем шляхом побудови та вивчення їх моделей, уточнення характеристик і раціоналізації способів побудови повторно конструйованих об'єктів [2, с. 63]. У філософії обґрунтовано характеристику методів моделювання, моделей, подано їх визначення і класифікацію [3, с. 365]. У психології та педагогіці розкрито особливості застосування методу моделювання для вивчення психолого-педагогічних процесів. Аналіз моделей навчання майбутніх фахівців медичної галузі широко використовується в сучасних дослідженнях [1; 4].

Невирішеними частинами означеної проблеми є структурування моделі формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів сестринської справи на основі вивчення хіміко-біологічних дисциплін, що визначено основним завданням написання статті.

Поняття “модель” використовується в багатьох видах діяльності: науковій, освітній, медичній, технологічній. У сучасних дослідженнях модель розглядається як штучно створений об'єкт у вигляді схеми, фізичних конструкцій, знакових форм або формул, подібний до досліджуваного об'єкта (або явища), відображає та відтворює в простому й узагальненому вигляді структуру, властивості, взаємозв'язки між елементами цього об'єкта.

У процесі створення моделі формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів сестринської справи на основі вивчення хіміко-біологічних дисциплін керувалися такими методологічними передумовами:

- 1) модель, як логічний конструкт, розкриває процес підготовки не фрагментарно, а цілісно відображає структуру, зміст, ціль, засоби, результат цього процесу;

2) основними засобами в побудові моделі формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів сестринської справи є абстрагування та ідеалізація. За допомогою абстрагування виокремлено суттєві ознаки об'єкта моделювання та відкинуті несуттєві. Шляхом ідеалізації в дослідженні зроблено акцент на аналізі реальності з ідеальними властивостями. Тому в контексті дослідження основним методом прогнозування та побудови теоретичної моделі формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів сестринської справи на основі вивчення хіміко-біологічних дисциплін обрано моделювання. Об'єднувальною, концептуальною основою побудови теоретичної моделі обрана концепція інтегративного вивчення "Органічної хімії", "Біологічної хімії", "Медичної біології" у медичному коледжі.

Передбачалося, що в моделі будуть відображені основні складові, структурно-функціональні та причинно-наслідкові зв'язки між елементами аналізованих процесів формування професійної компетентності бакалаврів сестринської справи на основі вивчення хіміко-біологічних дисциплін. В основу побудови моделі покладено такі провідні ідеї:

- 1) хіміко-біологічна підготовка бакалаврів сестринської справи – це етап послідовного процесу формування та розвитку хіміко-біологічних компетенцій як складових професійної компетентності майбутніх фахівців медсестринства;
- 2) використання міждисциплінарних професійно зорієнтованих хіміко-біологічних завдань – основний інструмент розвитку професійної компетентності БСС;
- 3) ефективний розвиток хіміко-біологічних компетенцій як основи для формування професійної компетентності студентів медичних коледжів повинно реалізовуватись у контексті наступності на основі внутрішньо- і міждисциплінарних зв'язків.

У моделі визначено провідні наукові підходи до хіміко-біологічної підготовки майбутніх БСС: системний, аксіологічний, інтегрований, діяльнісний, особистісно зорієнтований та компетентнісний. Провідні ідеї та підходи конкретизовано у вигляді сукупності принципів формування змісту й організації навчання хіміко-біологічних дисциплін у медичному коледжі. Принципи як регулятивні положення, що визначають особливості організації та конструювання всього освітнього процесу й діяльності його суб'єктів, є наслідком урахування педагогічних закономірностей. Закономірності, як об'єктивно існуючі, стійкі зв'язки між явищами, визначають загальні орієнтири при відборі та обґрунтуванні принципів. На основі урахування загальних і специфічних для хіміко-біологічної підготовки педагогічних закономірностей враховано взаємозалежності між:

- 1) цілями медичної освіти та хіміко-біологічною підготовкою студентів у медичному коледжі;
- 2) побудовою змісту навчання циклу хіміко-біологічних дисциплін та інтегрованих цілей навчання, виховання та розвитку студентів у контексті реалізації компетентнісного підходу;
- 3) розвитком професійних мотивів і цінностей студентів і практичної спрямованості вивчення хіміко-біологічних дисциплін (лабораторні роботи, хімічний експеримент);
- 4) якістю хіміко-біологічної підготовки та її спрямованості на формування професійної компетентності БСС, мотивів і цінностей медсестринської професійної діяльності, раціональної організації й управління освітнім процесом і всіма видами діяльності його суб'єктів.

Провідні ідеї, підходи і принципи (науковості, системності, професійної спрямованості, інтегрованості, проблемності, мотивації, технологізації, наступності хіміко-біологічної та медичного освіти) стали основою для розробки моделі формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів сестринської справи на основі вивчення хіміко-біологічних дисциплін, яка конкретизується в таких положеннях:

- 1) формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів сестринської справи як критерію якості навчання детермінує модернізацію цілей хіміко-біологічної підготовки, її змісту й організації освітнього процесу на основі компетентнісного підходу як педагогічної домінанти;
- 2) проектування навчання хіміко-біологічних дисциплін необхідно здійснювати на основі внутрішньо- і міждисциплінарної інтеграції змісту хімічних і біологічних дисциплін з

- урахуванням спрямованості хіміко-біологічної підготовки студентів не лише на розвиток хіміко-біологічних компетенцій, але професійної компетентності загалом;
- 3) особливостями хіміко-біологічної підготовки майбутніх бакалаврів сестринської справи в межах дослідження є її професійна спрямованість, що досягається за допомогою:
 - а) розгляду теоретичних знань як засобу вирішення практичних завдань у процесі освоєння хіміко-біологічних дисциплін і в майбутній професійній діяльності; б) вирішення хіміко-біологічних проблем у формі розв'язування інтегрованих професійно зорієнтованих хіміко-біологічних завдань; в) спрямованості на активне і творче освоєння хіміко-біологічних дисциплін шляхом залучення студентів у навчально-дослідну та науково-дослідну діяльність;
 - 4) методологічним орієнтиром проектування навчання майбутніх бакалаврів сестринської справи хіміко-біологічних дисциплін і його реалізації в освітній практиці медичного коледжу є теоретична модель і відповідна методика її використання на основі компетентного підходу.

Початковим елементом моделі є *мета*, яка органічно пов'язана з очікуваним *результатом*. Мета дослідження – сформуванню професійну компетентність майбутніх бакалаврів сестринської справи на основі вивчення хіміко-біологічних дисциплін – є основою *цільового блоку* моделі. Професійну компетентність майбутніх БСС, що формується у процесі вивчення дисциплін “Органічна хімія”, “Біологічна хімія”, “Медична біологія”, розглядаємо як інтегровану якість, що передбачає наявність у студента фундаментальних хіміко-біологічних знань, мотиваційно-ціннісного ставлення до них як до професійно значущих, здатність використовувати ці знання для освоєння циклу дисциплін професійної та практичної підготовки, оволодіння інтегрованими вміннями (хіміко-експериментальними, аналітичними, розрахунковими тощо), самоосвітня діяльність у напрямі поглибленого вивчення хіміко-біологічних дисциплін. Позитивне сприйняття змісту з курсів “Органічної хімії”, “Біологічної хімії”, “Медичної біології” забезпечується смисловим і аксіологічним насиченням навчального матеріалу, що сприяє формуванню ціннісного ставлення до майбутньої професії, забезпечує позитивну мотивацію, а, отже, усвідомлене його сприйняття.

Змістовний компонент моделі формування професійної компетентності майбутніх БСС на основі вивчення хіміко-біологічних дисциплін відображає структуру основних складових підготовки студентів медичного коледжу, їхнє цільове призначення і функції в навчально-виховному процесі (сукупність хіміко-біологічних знань і вмінь, сукупність професійно зорієнтованих хіміко-біологічних завдань і розуміння способів їх вирішення, ціннісні ставлення до вивчення означених дисциплін). Водночас, формування професійної компетентності майбутніх БСС відбувається на основі внутрішньо- і міждисциплінарної інтеграції змісту хімічних дисциплін (“Медична хімія”, “Органічна хімія”) з урахуванням змісту біологічних дисциплін (“Медична біологія”) для подальшого засвоєння дисциплін циклу професійної та практичної підготовки (“Епідеміологія”, “Клінічна фармакологія з токсикологією”, “Клінічне медсестринство” тощо). Основою ефективно організації хіміко-біологічної підготовки майбутніх фахівців медсестринства є інтеграція традиційних та інноваційних форм, методів і засобів організації й управління.

Діяльнісний компонент моделі формування професійної компетентності майбутніх БСС на основі вивчення хіміко-біологічних дисциплін детермінований поставленими цілями навчання та наданням максимально діяльнісного характеру змісту курсів “Органічної хімії”, “Біологічної хімії” та “Медичної біології”. У реалізації діяльнісного компоненту особливу увагу приділено вибору форм, методів і засобів навчання для активізації навчальної діяльності студентів. Діяльнісний аспект реалізується у взаємодії, співробітництві та співтворчості студентів з викладачами, а також у роботі студентів з літературою, хімічними речовинами та приладами. Основними методами організації діяльності є дискусії, індивідуальні та групові навчальні дослідження, дидактичні ігри тощо. Найважливішою умовою організації діяльності

студентів є використання професійно зорієнтованих хіміко-біологічних завдань, алгоритмічного хімічного експерименту, проблемно-інтегрованого хімічного експерименту, алгоритми способів вирішення інтегрованих хіміко-біологічних проблем.

Проблемно-інтегрований хімічний експеримент, як різновид хімічного експерименту, є найважливішим засобом і методом вивчення хіміко-біологічних дисциплін. У контексті дослідження, проблемно-інтегрований хімічний експеримент є методом навчання, засобом створення та вирішення професійно зорієнтованих хіміко-біологічних завдань і доведення їх істинності. Його особливістю є урахування внутрішніх і міждисциплінарних зв'язків.

У моделі відображено, що результатом реалізації наукових підходів до вивчення хіміко-біологічних дисциплін майбутніх БСС на основі дотримання принципів формування змісту навчання хіміко-біологічних дисциплін у медичному коледжі, з урахуванням внутрішньої та міждисциплінарної інтеграції змісту "Медичної хімії", "Органічної хімії", "Медичної біології" є сформованість у студентів мотиваційно-аксіологічного, змістовно-когнітивного, інтеграційно-діяльнісного й особистісно-розвивального компонентів професійної компетентності майбутніх фахівців медсестринства.

Функціонування моделі забезпечується комплексом таких педагогічних умов: актуалізація ціннісного потенціалу хіміко-біологічних дисциплін у професійній підготовці майбутніх бакалаврів сестринської справи; трансформація змісту навчального матеріалу та його конструювання у вигляді міждисциплінарних професійно зорієнтованих хіміко-біологічних завдань; сприяння опануванню студентами вміннями, навичками та досвідом вирішення інтегрованих хіміко-біологічних завдань професійного спрямування; організація комплексної самоосвітньої роботи студента з вивчення хіміко-біологічних дисциплін.

Результатом проведеного дослідження визначено сформованість за чотирма рівнями професійної компетентності майбутніх бакалаврів сестринської справи на основі вивчення хіміко-біологічних дисциплін. У моделі відображено органічний зв'язок між цими рівнями, що свідчить про можливі прогресивні зміни у формуванні професійної компетентності студентів: від елементарного до базового, функціонального та високого рівнів.

Отже, розроблена модель формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів сестринської справи на основі вивчення хіміко-біологічних дисциплін у контексті дослідження розглядається як функціональна, цілісна система цілей і завдань міждисциплінарного змісту, взаємопов'язаної діяльності суб'єктів освітнього процесу, єдності дидактично-методичного комплексу матеріалів, освітніх результатів і управління якістю навчання. У моделі враховано особливості майбутньої професійної діяльності студентів, вимоги до змісту і процесу хіміко-біологічної підготовки, зумовлені необхідністю її модернізації, а також компоненти професійної компетентності, сформованість яких за чотирма рівнями характеризує ефективність реалізації окресленої моделі.

У межах впровадження у навчально-виховний процес медичного коледжу моделі формування професійної компетентності майбутніх БСС на основі вивчення хіміко-біологічних дисциплін зроблено акцент на результати досягнень студентів у процесі вивчення "Органічної хімії", "Біологічної хімії" та "Медичної біології". Таким чином, структурні компоненти розробленої моделі взаємозумовлені та взаємопов'язані, а її функціонування забезпечується комплексною реалізацією педагогічних умов. Таким чином, у моделі враховано основні тенденції розвитку середньої професійної медичної освіти, цілі навчання, виховання та розвитку, зміст, організація й управління освітнім процесом, суб'єкти освітнього процесу, вимоги до змісту і процесу навчання хіміко-біологічних дисциплін, а також результати навчання.

Перспективи подальших наукових розвідок убачаємо в розробці спеціальних методичних матеріалів, які сприятимуть реалізації визначених педагогічних умов і впровадженню в навчальний процес медичного коледжу розробленої моделі формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів сестринської справи в процесі вивчення хіміко-біологічних дисциплін.

Список використаних джерел

1. Бабич Н.Л. Формування навчальної мотивації студентів напряму підготовки “Здоров’я людини” у процесі вивчення дисциплін медико-біологічного циклу / Н.Л. Бабич // Наука і освіта. – 2013. – №4. – С. 60–63.
2. Гулай О.І. Критерії сформованості предметної (хімічної) компетентності майбутніх будівельників / О.І. Гулай // Science and Education a New Dimension: Pedagogy and Psychology. – 2013. – Vol. 7. – С. 59–64.
3. Философский словарь / [под ред. И.Т. Фролова]. – 7-е изд., перераб. и доп. – М.: Республика, 2001. – 719 с.
4. Чернишенко Т.І. Застосування інноваційних методик в медсестринській освіті / Т.І. Чернишенко, Н.Б. Галіяш, Н.В. Ревчук // Науково-практичний журнал “Медсестринство” ТДМУ імені І.Я. Горбачевського. – 2008. – Вип. 2. – С. 6–9.
5. Шершнева В.А. Педагогическая модель развития компетентности выпускника вуза / В.А. Шершнева, Е.П. Перехожева // Высшее образование в России. – 2008. – № 1. – С. 152–158.

Solving the problem of formation of future nursing bachelors' professional competence by studying the chemical and biological disciplines requires the development and implementation of a theoretical model of the educational process at the medical college considering the trends of modernization of vocational education that meets modern requirements of society.

The main task of the article is the structured model of professional competence of future nursing bachelors by studying the chemical and biological sciences.

The basic components, structural-functional and causal relationships between the elements of analyzed processes are reflected in the model; the leading approaches to chemical and biological training of future nursing bachelor such as: system, axiological, integrated, active, learner-oriented and competence are defined. The result of scientific approaches based on respect for the principles of scientific, systematic, professional orientation, integration, problematic, motivation, technologizing continuity of chemical and biological and medical education considering intra- and interdisciplinary integration of the content of “Medical chemistry”, “Organic chemistry”, “Medical biology” is the formation of the students' motivational and axiological, content-cognitive, integration-activity and personality-developing components of professional competence of future nursing bachelors.

The model shows the organic connection between the four levels, indicating a possible progressive changes in the formation of professional competence of students from elementary to basic, functional and high levels. The functioning of model is provided by a set of pedagogical conditions.

Prospects for further scientific studies we see in the development of special teaching materials that will facilitate implementation of these pedagogical conditions and improvement of developed model of professional competence of future bachelors of nursing in the study of chemical-biological disciplines into the educational process in medical college.

Key words: model, chemical-biological disciplines, bachelors of nursing.

УДК 372.025

Брушневська Ірина

Brushnevskaya Iryna

ВИДИ І ФУНКЦІЇ ЙМОВІРНОГО ПРОГНОЗУВАННЯ

TYPES AND FUNCTIONS OF THE PROBABLE PROGNOSTICATION

У статті автор аналізує вивчення можливостей використання операцій ймовірного прогнозування у роботі з дітьми дошкільного віку, аргументує доцільність їх застосування у різних видах роботи. Розглядає основні види та функції антиципації, обґрунтовує доречність та результативність застосування її різновидів на різних етапах навчальної діяльності.

Ключові слова: ймовірне прогнозування, дошкільники, мовлення, досвід, пам'ять, функції.

Прогнозування, будучи важливою складовою будь-якої, зокрема, і мовленнєвої діяльності людини, не може залишатися поза увагою фахівців у різних галузях знань. Розробка

теоретичних і практичних аспектів цієї проблеми є надзвичайно актуальною не тільки для дослідження сенсорних процесів, вивчення процесів мислення, аналізу нейрофізіологічних механізмів психіки, але і для вивчення структури мовленнєвої діяльності дітей. Зважаючи на багатоаспектність використання операцій ймовірного прогнозування (антиципації) стає зрозумілим, наскільки важливе вивчення їх видів та функцій.

В останні роки увага науковців до феномену використання операцій ймовірного прогнозування, значно посилилась. Проблемою застосування займалися Л.І. Прохоренко, О.В. Романенко, Ю. В. Рібцун, В. В. Тищенко та ін. Однак у більшості наукових праць проблема використання цих методів у роботі з дошкільниками розглядається недостатньо.

Дані багаторічних власних спостережень і консультацій з педагогами засвідчують реальність: прогнозування в дошкільній освіті, де закладаються основи мовленнєво-мисленнєвої діяльності, розглядається в основному як другорядний процес при плануванні роботи з дітьми, тому на іграх-заняттях воно застосовується епізодично. Вивчення основних функцій ймовірного прогнозування, специфіки застосування, обґрунтування доречності та результативності застосування його різновидів на різних етапах навчальної діяльності дітей дошкільного віку дасть можливість педагогам широко застосовувати його у своїй роботі. Це, в свою чергу, дозволить планувати практичну діяльність з позицій ймовірних позитивних перспектив.

Вивчення можливостей використання операцій ймовірного прогнозування у роботі з дітьми дошкільного віку є маловивченою, але актуальною та перспективною темою для теоретичного та практичного вивчення.

У науковій літературі виокремлюють багато різновидів ймовірного прогнозування, що застосовуються в різних галузях науки (природознавчих, науково-технічних та суспільствознавчих). Окремо розглядають педагогічне прогнозування. Плануємо розглянути та окреслити основні положення про види, функції та етапи формування ймовірного прогнозування у дітей дошкільного віку.

Аналіз наукових джерел показав, що вивченню питань виникнення та застосування операцій ймовірного прогнозування (антиципації) присвячено чимало наукових напрацювань, від класичних наукових праць до сучасних досліджень в царині загальної, спеціальної, медичної, вікової та педагогічної психології (П.К. Анохін, М.О. Бернштейн, Д. Брунер, А.В. Брушлинський, В.В. Давидов, К. Дункер, О. Зельц, Б.Ф. Ломов, Ж. Піаже, Л.О. Рєгуш, С.Л. Рубінштейн, Є.М. Сурков, Г.С. Сухобська та ін.).

Антиципація (від лат. *Anticipatio* – передбачаю) – поняття, що означає уявлення про предмет, явище, наслідки дії ще до того, як вони будуть реально сприйняті або здійснені [7, с. 204]. У буденному житті вона виражається у здатності людини передбачати майбутні події. Анатомо-фізіологічною основою антиципації є механізм акцептора дії, описаний відомим російським фізіологом П. Анохіним. Електрофізіологічним проявом антиципації служить хвиля очікування Уолтера (так звана Е-хвиля) – повільне електромагнітне коливання у лобно-центральному відділі кори головного мозку. У психології людського мислення антиципація означає свідоме уявлення відповіді на будь-яку проблему ще до того, як вона буде реально вирішена [1, с. 104].

Абсолютно всі види діяльності людини включають у себе компонент прогнозування. Практично неможливо уявити собі ситуацію, в якій ймовірно прогнозування не грало б істотної ролі. Коли з наших рук випадає якийсь предмет, то ми мимоволі простягаємо руки не стільки до самого предмета, як до найбільш вірогідного місця, де його можна буде упіймати (тобто прогнозуємо майбутнє місце розташування цього предмета). За декілька днів до екзамену вже передчуваємо можливі переживання та варіанти розвитку подій (тобто здійснюємо прогнозування найбільш вірогідної власної поведінки та поведінки екзаменатора). Малюючи що-небудь на аркуші паперу, ми вже, як правило, знаємо, як “це” приблизно виглядатиме (тобто прогнозуємо найбільш вірогідні контури зображуваного нами об’єкту). Отже, що б не робила людина, в її голові завжди є образ майбутнього або прогноз найбільш вірогідного розвитку подій.

Коли говоримо про ймовірне прогнозування у мовленні, то маємо на увазі дії або операції при прийомі інформації, які полягають у передбаченні слів або словосполучень. Ймовірне прогнозування проявляється на всіх рівнях мовлення – від складу до тексту, причому, чим ширший контекст і складніша структура цілого повідомлення, тим більше сприйняття залежить від ймовірнісної оцінки всього повідомлення.

Науковці окремлюють структурне, лінгвістичне і змістове прогнозування. Доведено, що слова існують у пам'яті дитини не хаотично, а складають цілісну, ієрархічну систему лексико-семантичних відношень. Саме ці відношення й визначають характер структурного прогнозування – воно призначене для виявлення внутрішнього складу словесно-предметної сфери особистості, фіксації появи нових лексичних та семантичних одиниць (слів, мовленнєвої діяльності дитини). Для дітей дошкільного віку характерним є переважаюче первинне оперування словами теперішнього часу та формування словесних одиниць на позначення минулого та майбутнього часів у власних діях. Це є відображенням особливостей психічного розвитку дітей даної вікової категорії. Дослідники (М. Поддьяков, Л. Ельконін) доводять у своїх працях [4, с. 200] наявність саме в дошкільному віці послідовних та правильних антиципаційних структур. У дітей з'являються елементарні уявлення про послідовність змін найпростіших дій та появи об'єктів у коротких часових межах.

Характер ймовірного прогнозування обумовлюється усім минулим досвідом дошкільника, зокрема лінгвістичним і комунікативним. Лінгвістичний досвід обумовлює лінгвістичну ймовірність появи того чи іншого слова у тексті. Засвоюючи слова в певних сполученнях одне з одним, дитина прогнозує те сполучення, яке найчастіше зустрічалося у її досвіді спілкування. Водночас кожне слово має певний спектр сполучуваності. Лінгвістичне прогнозування вивчає спектр збігу у використанні різних слів. Поява кожного нового слова значно обмежує можливість використання інших слів. Так само і з граматичними структурами. Чим більшим є обсяг семантичного поля, тим міцнішими є лексичні й граматичні навички; чим краще дитина знає типові мовленнєві ситуації та володіє мовленнєвими моделями, тим легше вона розпізнає їх на слух.

Лінгвістичне прогнозування підкріплюється змістовим, і навпаки. Прогнозування на рівні тексту (змістове прогнозування) пов'язано з додатковими труднощами. Навіть дитина з високим рівнем розвитку не завжди здатна утримати в пам'яті всю інформацію, об'єднати розрізнені факти в загальний контекст, зрозуміти мотиви і прихований зміст повідомлення. Для цього необхідні спрямованість уваги, інтерес до теми повідомлення, визначена швидкість розумової переробки інформації; а також знання контексту і можливих ситуацій, які в свою чергу припускають вживання певних структур, кліше, мовних формул, прогнозування змісту тексту за його назвою. Передбачаючи зміст висловлювання, дитина має за основу мовленнєві й позамовленнєві фактори: контекст, ситуації мовлення, особливості мовця, його мовленнєвий досвід тощо.

Отже, при сприйнятті мовлення дошкільник проявляє складну мисленнєву активність: опираючись на свій досвід (як мовленнєвий, так і немовленнєвий), він здійснює ймовірне прогнозування майбутнього повідомлення, а також робить еквівалентні заміни. Така особливість сприйняття пов'язана з дією психологічного механізму ймовірного прогнозування, який є частиною загально-психологічних механізмів процесу сприйняття. Дія цього механізму полягає в тому, що дитина-слухач чекає на інформацію, готується до неї і висуває "зустрічну" гіпотезу щодо тієї інформації, яку може отримати наступного моменту. Все це активує вкрай складний механізм прогнозування. Для правильного виконання завдання дитина повинна зрозуміти сенс попередньої частини повідомлення, проаналізувати граматичні вимоги до очікуваної частини; витягнути з довготривалої пам'яті мовленнєві елементи, смислова сполучуваність яких з цим контекстом найбільш вірогідна; граматично упорядкувати ці елементи і включити в граматичну схему. Ці операції передбачають:

- наявність певного словникового запасу;
- сформованість лексичних умінь, пов'язаних з поєднанням мовленнєвих елементів;
- сформованість умінь розуміти простий текст;
- володіння основними граматичними структурами мовлення для побудови висловлювання.

Зрозуміло, що для того, щоб прогнозувати майбутнє, мозок повинен мати можливість не лише відображати те, що вже існує, а й конструювати модель майбутньої ситуації. Н.А. Бернштейн [2, с. 107] стверджував, що в мозку співіснують дві категорії моделювання світу: модель минуло-теперішнього і модель майбутнього, а відрізняються вони одна від одної тим, що тоді як перша модель є однозначною і категоричною, то друга може опиратися лише на прогнозування з різною мірою вірогідності.

Різні боки життєдіяльності людини реалізують регулятивну, когнітивну та комунікативну функції антиципації.

Важливою умовою повноцінного мовленнєвого розвитку дітей є наявність когнітивних передумов. Однією з ключових характеристик когнітивно-мовленнєвого розвитку дітей є вміння прогнозувати, передбачати події і ситуації, визначати їх причину. Все це можливо за умови розуміння дитиною суті, механізму тієї чи іншої дії. Отже, когнітивна функція ймовірного прогнозування пов'язана із здійсненням дитиною різних пізнавальних процесів. Таким чином відбувається пізнання майбутнього в різноманітних формах. Воно ґрунтується на активній роботі пам'яті і мислення і, відповідно, сприяє їх формуванню та розвитку.

У контексті здійснення когнітивної функції важливе значення має мовленнєва діяльність. Так, на думку дослідників, словесно оформлений процес прогнозування є істотним компонентом мимовільного запам'ятовування. В цьому випадку інформація про події, що відбуваються в теперішньому часі, оцінюється дитиною, фіксується в пам'яті і, як опорний сигнал, служить внутрішньою умовою запам'ятовування. Потім ця інформація, вже включена до багажу засвоєного досвіду, зберігається в пам'яті, щоб при необхідності бути легко актуалізованою в майбутньому.

Особлива цінність цього психологічного явища полягає в тому, що "пам'ять та ймовірне прогнозування не лише забезпечують прогноз майбутньої ситуації, але й беруть участь в побудові плану дій" [5, с. 23]. При цьому ймовірно організована пам'ять дає змогу витягати зі свого сховища саме ті відомості, які потрібні для прийняття рішення про дії в конкретній ситуації, тобто дозволяє вибрати спосіб дії, співвіднесений з конкретними умовами і підпорядкований усвідомленому результату, що передбачається.

Практичне застосування особливостей когнітивної функції антиципації полягає у можливості педагогів передбачити ефективність правильно спланованої послідовності подачі інформації та поетапності її засвоєння. Стимулювання дітей до активної пізнавальної діяльності є передумовою розширення кола знань про предмети, їхні взаємозв'язки, призначення як основи для утворення більш масштабних антиципаційних схем.

У процесі розумової діяльності дитини реалізуються й інші функції антиципації. Так, регулятивна функція реалізується в процесі формування дитиною мети певної дії, плануванні і програмуванні своєї поведінки і діяльності, забезпечує процес прийняття нею рішення, здійснення контролю і включення його в комунікативні акти. Антиципаційні процеси мають домінуючу роль у регуляції діяльності. У зв'язку з прогнозованими змінами умов перебігу подій здійснюється випереджаюча підготовка, прогноз результатів дії і побудова його програми. В практичній діяльності з дошкільниками відбувається засвоєння причинно-наслідкових зв'язків, динаміки послідовних змін предмета, послідовності подій. Усе це визначає напрям і характер поведінки дітей у ситуації, що склалася. Саме антиципація забезпечує формування дитиною мети, планування і програмування діяльності, ухвалення рішення, здійснення контролю.

При реалізації регулятивної, і тим більше комунікативної функції, ключову роль відіграє мовленнєва діяльність дошкільника. Відбувається випереджальний опис своїх майбутніх дій, вражень, результатів. У дошкільному віці вони мають елементарний характер, простий за своєю побудовою. Діти вчатья виділяти закономірності, словесно оформлювати власні висновки та передбачати на цій основі подальші зміни.

Важливе значення мовленнєва діяльність може мати і в контексті здійснення комунікативної функції. Будь-яке спілкування, взаємодія між дітьми та дорослими, здатність впізнавати емоційні стани інших людей – все це прояви комунікативної функції антиципації. Процес прогнозування має місце як під час сприйняття чужого мовлення, так і при здійсненні

суб'єктом власного висловлювання. Слухаючи або читаючи, дитина прогнозує деякі події, що стоять за усним або письмовим текстом; добирає лексику, як засіб опису цієї події, прогнозує граматичні форми лексичних одиниць і цілісні структури. При цьому відбувається змістове вдосконалення первинної диференціації часу (було, є, буде).

Питання застосування операцій ймовірного прогнозування стосовно мовленнєвої діяльності вивчене мало. Проте наявний матеріал дає уявлення про принципову роль і конкретну реалізацію цього явища в мовній практиці.

На думку А.А. Леонтьєва, ймовірне прогнозування забезпечує висування можливих у цій ситуації мовленнєвих моделей, які можна реалізувати в зазначених умовах, з обов'язковим майбутнім вибором однієї з них як найбільш доцільної. Людина, що "говорить, – вважає учений, – повинна перетворити вірогідність одного варіанту, одного результату в одиницю, анулювавши вірогідність усіх інших варіантів, усіх інших результатів" [3, с. 97]. При цьому "модель майбутнього" співвідноситься із завданням

Усі три функції антиципації проявляються в нерозривній єдності, що забезпечує доцільність і цілеспрямованість діяльності педагога та вихованців.

Антиципація впливає і на мнемічні процеси дитини. Ймовірне прогнозування є істотним компонентом запам'ятовування, збереження і відтворення інформації. Як показують дослідження Б.Ф. Ломова, провідна роль у процесі відбору інформації для запам'ятовування належить тим передбаченням і планам, які людина будує в процесі поведінки. Інформація, закладена в пам'ять, при збереженні видозмінюється, реорганізується і в зміненому виді включається в новий процес антиципації. Відбір інформації з пам'яті в процесі відтворення теж залежить від змісту прогнозованого майбутнього.

Антиципація ґрунтується на індивідуальній пам'яті. Очевидно, що ймовірне прогнозування – найважливіша функція пам'яті. Пам'ять – функція, спрямована не в минуле, а в майбутнє. Для цього вона використовує ймовірно організовану інформацію про минуле. В процесі еволюції пам'ять сформувалася саме як корисна функція організму, що забезпечує ймовірне прогнозування і підготовку до дій, адекватних майбутній (точніше, прогнозованій як найбільш вірогідній) ситуації.

Отже, саме в дошкільному віці відбувається найінтенсивніше формування антиципаційних здібностей, які є невід'ємною частиною мовленнєвої діяльності дитини. Чітке усвідомлення педагогами основних видів та функцій операцій ймовірного прогнозування забезпечить послідовність та системність його використання в педагогічному процесі. Це сприятиме розвитку психічних процесів особистості дошкільника, логічного мислення, соціально-моральної компетентності. Однак питання застосування операцій ймовірного прогнозування в мовленнєвій діяльності дошкільників є недостатньо вивченим, потребує більш глибокого вивчення та сучасної класифікації.

Список використаних джерел

1. Анохин П.К. Новые данные об особенностях афферентного аппарата / П.К. Анохин // Матер. совещаний по психологии. – М., 1957. – С. 104–125.
2. Гершунский Б.С. Прогнозирование в сфере образования: Теория и практика./ Б.С. Гершунский. – М., 1994. – 240 с.
3. Леонтьев А.А. Психолингвистический анализ семантики и грамматики: На материале онтогенеза речи / Отв. ред. А.А. Леонтьев. – М.: "Наука", 1990. – 165 с.
4. Регуш Л.А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего / Л.А. Регуш. – М.: Речь, 2003. – 352 с.
5. Спеціальна педагогіка [понятійно-термінолог. словник] / за ред. акад. В.І. Бондаря. – Луганськ : Альма-матер, 2003. – 436 с.
6. Тищенко В.В. Ймовірне прогнозування у мовленнєвій діяльності розумово відсталих дошкільників / В.В. Тищенко // Дефектологія. – 1998. – №3. – С. 2–6
7. Філософія [підручник] / [О.П. Сидоренко, С.С. Корлюк, М.С. Філяпіп та ін.] ; за ред. О.П. Сидоренка. – К. : Знання, 2010. – 414 с.

The author studies the opportunities of using the operations of probable prognostication in the work with preschool children, and gives reasons for their application in different activities. In preschool age the anticipation skills which are an inseparable part of the language activity of a child, are formed very intensely. Pedagogues' distinct recognition of the basic types and functions of the probable prognostication operations guarantee the succession and system of its application in the pedagogical process. This will favour the development of a preschool child's the psychological processes, logical thinking, social and moral competence.

The author studies three basic types and functions of the anticipation, substantiates reasonability and effectiveness of the application of its kinds at different stages of educational activity. All types of human activity include a component of prognostication. Any communication, cooperation between children and adults, an ability to recognize emotional states of other people are the manifestations of the communicative function of anticipation. The process of prognostication occurs both in perception of other's speech and production of own utterances. Probable prognostication is an essential component of remembering, storing and reproduction of information. Practical application of the peculiarities of the cognitive function of anticipation is pedagogues' opportunity to predict the effectiveness of the correctly planned sequence of information representation and content uptaking.

Reasonability of differentiation of the structural, linguistic and content prognostication is proved. All the three functions of anticipation are revealed through the intrinsic unity providing reasonability and expediency of the pedagogue's and pupils' activity.

However, the author notes that the issue of application of the of the probable prognostication operations in preschool children's the speech activity needs further studying and modern classification.

Key words: probable prognostication, preschool children, speech, experience, memory, functions.

УДК378.016:51:004

Гнатенко Ольга

Hnatenko Olha

ПІДВИЩЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО РІВНЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ НА ОСНОВІ ВПРОВАДЖЕННЯ ЗАРУБІЖНИХ ТЕХНОЛОГІЧНИХ ПІДХОДІВ ДО НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ

PROFESSIONAL LEVEL OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS' ADVANCEMENT THROUGH INTRODUCTION OF FOREIGN TECHNOLOGICAL APPROACHES INTO TEACHING MATHEMATICS

У статті пропонується ознайомлення студентів з особливостями зарубіжних технологічних підходів до навчання математики в початковій школі (на прикладі підручника математики для першого класу у США) з метою критичного осмислення, ефективного впровадження їх елементів у навчальний процес, створення підґрунтя для подальшого міжкультурного діалогу.

Ключові слова: міжкультурний діалог, міжкультурна комунікація, технологія, початкова школа, підручник.

У сучасному освітньому процесі важливим аспектом є адаптація студентів до полікультурного середовища. Питанню розвитку міжкультурного діалогу у вищій освіті присвячена низка офіційних документів, проте єдиного визначення для цього терміну сьогодні не існує.

Найбільш поширеним є трактування, запропоноване Радою Європи в 2007 році: “Міжкультурний діалог – це відкритий і ввічливий обмін поглядами між індивідуумами й групами, що належать до різних культур, який призводить до глибшого розуміння сприйняття світу іншими” [7]. Пропонується також подальше тлумачення використаних термінів (відкритий і ввічливий) розуміємо як такий, що “ґрунтуються на рівнозначності партнерів”; “обмін поглядами” будь-який вид взаємодії, яка виявляє культурні характеристики; поняття “група” вживається для позначення будь-якого виду колективу, який може діяти через своїх представників (сім’я, суспільство, асоціація, народ); “культура” включає все, що відноситься до способу життя, звичаїв, віри й загалом усього, переданого нам попередніми поколіннями, зокрема, різні форми художньої творчості; “сприйняття світу” включає шкалу цінностей і спосіб мислення” [7]. Ключовим у цьому визначенні є відкритий і ввічливий підхід до обміну культурним досвідом, що обумовлює основну мету міжкультурного діалогу – навчитися жити разом мирно і конструктивно в полікультурному світі та розвивати почуття спільності і приналежності. Такий діалог може бути дієвим інструментом попередження й цивілізованого розв’язування конфліктів, поглиблює повагу до прав людини, демократії та закону.

В українській педагогічній думці цей термін співвідноситься в основному з філологічними спеціальностями, наприклад: “Випускник вищого навчального закладу при спілкуванні з представниками іншої культури має дотримуватися норм соціокультурної поведінки, загальноприйнятої в країні, мовякою вивчається” [2] чи “Діалог культур – взаємодія культур у процесі міжкультурної комунікації, оволодіння іноземними мовами і все те, що забезпечує взаємозбагачення контактних лінгвокультурних співтовариств” [3].

Рада Європи виокремлює низку завдань міжкультурного діалогу:

- ділитися своїм баченням світу; розуміти тих, хто бачить речі по-іншому;
- ідентифікувати культурну схожість і відмінності;
- боротися з насильством;
- поводитися з культурною різноманітністю в демократичній формі;
- долати розбіжності між тими, хто сприймає різноманітність як загрозу і тими, хто розглядає її як засіб культурного збагачення;
- поширювати кращі надбання [8].

Фахівці, які вивчають іноземну мову, прослуховують курс лінгвокраїнознавства або аналогічні йому, швидше стикаються з відмінностями в культурному коді й адаптовані до вирішення таких проблем. Студенти ж природничо-наукових спеціальностей потребують додаткової підготовки до діалогу в науковому середовищі, оскільки сьогодні наукова робота передбачає ознайомлення з результатами сучасних досліджень учених різних країн, спілкування на міжнародному рівні.

Середовищем, сприятливим для реалізації та втілення цієї ідеї, є вищий навчальний заклад. Університети полікультурні за своєю природою, не лише завдяки своїй історичній основі, з якої вони еволюціонували, але також і за природою своєї діяльності [6, с. 14]. Готовність до взаємодії з університетами інших країн, здатність цінувати культуру інших – істотні риси їх діяльності. Більше того, неупередженість, необхідна в пошуку наукового знання, закладає ідеальну платформу для міжкультурного діалогу.

Нажаль, практично розвиток міжкультурного діалогу в межах вищого навчального закладу здійснюється з певними труднощами. Перша складність – виробити стратегію, яка не потребує надто багато академічного часу або ресурсів. Викладачі ж українських вищих навчальних закладів виконують великий обсяг навчальної роботи зі студентами [4], що певною мірою перешкоджає швидкому впровадженню таких тенденцій. Проте, є низка підходів, які можна реалізувати в умовах актуального стану освітнього процесу. Тому метою статті є висвітлення ефективних способів уведення елементів міжкультурного діалогу у навчання майбутніх учителів початкових класів, зокрема опрацювання підручників для початкових класів зарубіжжя на заняттях із технологій викладання освітньої галузі “Математика”.

Введення нових предметів, таких як студії з полікультурності та глобалізації, як пропонують Ц.Л. Олсон [13] і Т. Хаггіс [11], видається не обґрунтованим. Проте у процесі вивчення професійно-орієнтованих дисциплін та особливо предметів соціально-гуманітарного циклу, цій проблемі необхідно приділяти належну увагу. В першу чергу, йдеться про культурологію, філософію, етику, соціологію й іноземну мову. На заняттях із перших чотирьох дисциплін відбувається теоретичне осмислення відмінностей, пошук шляхів подолання непорозуміння та можливостей взаємного культурного збагачення. На заняттях з іноземної мови студенти вступають у прямий контакт з іншою культурою, причому викладач звертає їхню увагу на лексичні одиниці, традиційні мовні формули, звичаї носіїв іншої культури. При викладанні предметів природничо-математичного циклу, професійно-орієнтованих дисциплін, ця мета реалізується опосередковано, потребує залучення міждисциплінарної інтеграції.

Залучення студентів до наукової роботи, участі в конференціях, прослуховування лекцій зарубіжних учених призводить до прямої комунікації з носіями інших культур та є запорукою збагачення культурних горизонтів учасників такого діалогу. Проте до розуміння принципів такого контакту учасники мають свідомо підготуватись, оскільки підхід зарубіжних лекторів може відрізнятись від звичного студентам.

Позитивною є також нова для європейських вищих навчальних закладів тенденція виявляти академічний інтерес до культури студентів, які народилися в країні навчання, але належать до культурних меншин.

Дослідження умов, особливостей, проблем та впливу міжкультурного діалогу на освітній і науковий процес у вищих навчальних закладах слід пропонувати як тематику дослідницьких проектів студентів. Розгляд й обговорення таких дослідницьких проектів допоможе студентам у контрольованій ситуації ознайомитися з особливостями поведінки та підготує студентів до прямого контакту.

Міжкультурний діалог є невід'ємною частиною пізнання світу, особливо сьогодні, коли глобалізація охоплює усі сфери життя суспільства. З цього випливає, що однією з цілей вищої освіти є підготовка студентів до такого діалогу, ознайомлення їх із його особливостями, виховання шанобливого й уважного ставлення до проявів інших культур. Окрім того, студенти педагогічних спеціальностей мають бути підготовлені до передачі цього підходу своїм вихованцям.

У повсякденній освітній практиці найбільш доступний та широко впроваджується такий метод міжкультурної комунікації, як ознайомлення із зарубіжними підручниками та можливостями їх використання. Дж. Хопкінстак коментує використання іноземних підручників при вивченні шкільних предметів: "Підручники – це не дзеркало дійсності, це соціальні конструкти, як і національна програма дисципліни" [12]. Тобто, підручник не є уніфікованим відображенням дисципліни, а швидше відбиває стан, формат і методи викладання цієї дисципліни в певній національній системі освіти.

Це повною мірою стосується підручників для початкової школи. Підручник із кожного предмету є основою для реалізації цілої низки вимог, які відрізняються через різні національні програми країн, традиційні стилі викладання, освітні особливості нації. Ці відмінності у вимогах до підручника, його ролі та специфіки використання у навчально-виховному процесі складають важливий і цікавий досвід педагогічного міжкультурного діалогу, який допоможе майбутнім учителям початкових класів зрозуміти зарубіжні освітні технології та ефективно впроваджувати їх у навчальний процес. Цінність такого досвіду не лише в ознайомленні з можливостями, особливостями використання навчальної літератури. Необхідною умовою ефективного використання зарубіжного підручника є розуміння різноманіття вимог до процесу навчання, що допоможе шляхом імпліцитного міжкультурного діалогу усвідомити особливості ролі учителя у національній освітній системі.

Тематичне наповнення початкового курсу математики в школах різних країн подібне, оскільки продиктоване логікою самої дисципліни. Тим не менш, форми і методи подачі теоретичного матеріалу, підходи до диференціації, залучення інтерактивних технологій, системи практичних завдань відрізняються.

Майбутні вчителі початкової школи детально ознайомлені зі змістом підручників з математики (автори – М. Богданович, Г. Ляшенк, Ф. Рівкінд, Л. Оляницька) і методикою роботи з їх використанням. Як альтернативний досвід пропонується ознайомлення студентів з підручником видавництва Макміллан “MathConnects: Grade” (США), який далі позначатимемо (1).

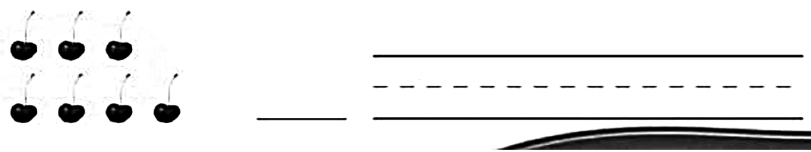
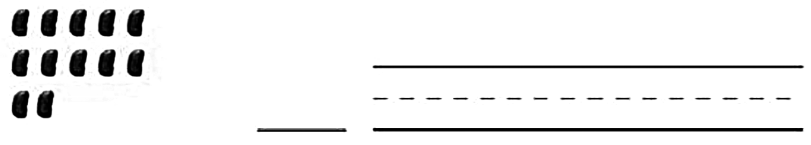
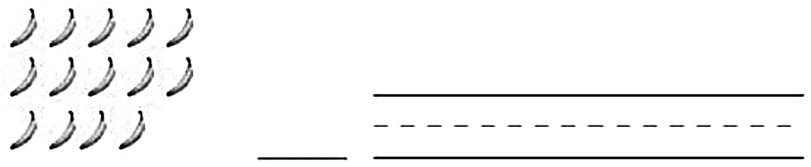
Першою очевидною відмінністю підручника (1) є значний обсяг графічно поданої інформації. Як зауважує Дж. Хопкінс, у другій половині ХХ – на початку ХХІ століття в англійських країнах і США співвідношення малюнків і власне тексту в підручниках поступово змінилося на користь малюнків. Для учня-першокласника, у якого домінує предметно-образне мислення, велика кількість наочності і подача інформації через графічні зображення є виправданою, діти мають змогу опрацювати наочно-образний матеріал у класі та вдома, що неможливо у випадку, коли підручник не містить достатньої кількості малюнків. Окрім того, підручник (1) індивідуальний, виконання завдань передбачається безпосередньо на сторінках самого підручника, що дозволяє максимально раціоналізувати навчальний процес, допомагає вчителю зосередити увагу дітей на змісті математичного матеріалу, звільняє їх від механічного переписування, зберігає час на уроці. Різноманітність завдань, залучення дидактичних ігор сприяє активізації пізнавальної діяльності дітей, попереджує втомлюваність. Наприклад:


1. Визначте візерунковий блок. Обведіть його. Розгляньте шаблон та продовжте малюнок.

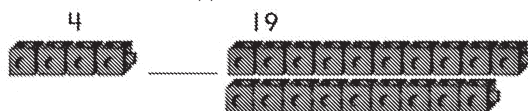


2. Використовуючи блоки шаблонів, створіть свій.

3. Порахуйте, запишіть число та його назву.

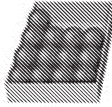


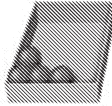
4. Використовуйте  для моделювання кожного числа. Порівняйте та обведіть слова.


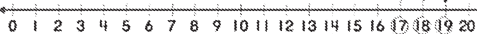


4	19	
більше	менше	дорівнює
19	8	
більше	менше	дорівнює
5	5	
більше	менше	дорівнює

5. Допишіть таке число так, щоб нерівність була правильною.

 **більше**

 **менше**

Приготуйся	Числовий ряд показує числа в порядку зростання.
Головна думка Я буду називати числа по порядку	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 10px auto;"> 17 пишеться тільки перед 18. 19 пишеться тільки після 18. 18 знаходиться між 17 і 19. </div> 
Словник числовий ряд порядок перед після між	
	

Загальна технологічна карта розв'язання задач містить такі етапи:

Вирішення проблемної стратегії

Подивись на послідовність

Головна ідея Я буду розглядати послідовність і розв'язувати завдання.	Лі зробив браслет. Одна бусинка випала. Якої бусинки не вистачає? 
---	--

Зрозумій

Що мені необхідно знати?
Обведи запитання.

План

Як я буду розв'язувати задачу?

Розв'язання

Відшукай послідовність.

Перевір

Поміркуй над відповіддю.
Моя відповідь обґрунтована?

Суттєвою відмінністю підручника (1) є висока технологізація подачі інформації, розв'язання різного типу завдань за поданим алгоритмом. Проаналізувати, запозичити та впровадити подібні технологічні підходи в практику початкової школи наразі доцільно. Крім того, опрацювання такої інформації сприятиме підвищенню професійного рівня майбутнього педагога.

Відмінна від звичної форма подачі інформації, вимоги до виконання завдань, самостійної роботи є складовими міжкультурної комунікації, оскільки представляють один із підходів до викладання математики в початковій школі США. Зміст завдань – вибір імен, місць дії, обставин у задачах, ілюстративне представлення реалій щоденного життя однолітків-носіїв іншої культури – являє собою структурований і педагогічно цінний досвід міжкультурної комунікації, доступний і корисний при викладанні технологій викладання математики майбутнім учителям початкових класів. Осмислення національно значимих вимог до вчителя,

учня, навчально-виховного процесу, підручників поглиблює педагогічну культуру студента, збагачує його методичний запас, примушує замислитись над шляхами покращення навчання математики в початкових класах. Це згодом стане підґрунтям впровадження елементів міжкультурного діалогу в освітній процес і забезпечить раннє ознайомлення учнів із засадами міжкультурної комунікації. Серед перспективних форм міжкультурної взаємодії, доступних студентам українських вищих навчальних закладів, вартим уваги є ознайомлення з навчальною літературою, впровадження набутого досвіду в професійну діяльність.

Список використаних джерел

1. Богданович М.В. Математика [Текст] : підруч. для 1 кл. загальноосвіт. навч. закл. / М.В. Богданович, Г.П. Лищенко. – К. : Генеза, 2012. – 159 с.
2. Дмитренко Т.А. Обучение студентов межкультурной коммуникации на занятиях по иностранному языку / Т.А. Дмитренко // Режим доступкстатье : <http://www.nor-dipo.ru/ru/node/391>
3. Манакін В.М. Мова і міжкультурна комунікація / В.М. Манакін. – К. : Академія, 2012. – 288 с.
4. М'язова І.Ю. Міжкультурна комунікація: зміст, сутність та особливості прояву (соціально-філософський аналіз): автореф. дис... канд. філософських наук : спец. 09.00.03 – “Соціальна філософія та філософія історії” / М'язова Ірина Юріївна; [Київський національний ун-т ім. Тараса Шевченка]. – К. : [б. в.], 2008. – 18 с.
5. Altieri M.B. Math Connects: Grade 1 / M. B. Altierietall. – Columbus, OH: Macmillan/McGraw-Hill, 2009
6. Blasi P. Intercultural Learning and Dialogue / H. Van't Land // Higher Education Policy. – Vol. 18. – №4. – 2005.
7. Council of Europe. The Concept of Intercultural Dialogue / Accessed: http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/concept_EN.asp? (9.11.07)
8. Declaration on Intercultural dialogue and conflict prevention. Conference of the European Ministers of Culture (20-22 October 2003) – Opatija, Croatia. Accessed: <http://www.coe.int/T/E/Com/Files/Ministerial-Conferences/2003-Culture/declaration.asp>
9. Dialogue Among Civilizations / UNESCO. – 2006. – 271 p.
10. Global Agenda for Dialogue among Civilizations / UN General Assembly, 21 November 2001.
11. Haggis T. Pedagogies for diversity: retaining critical challenge amidst fears of ‘dumbing down’ / T. Haggis // Studies in Higher Education. – Vol. 31. – №5. – 2006. – P. 52–535.
12. Hopkins J. The World According to Geography Textbooks: Interpretations of the English National Curriculum / J. Hopkins // International Research in Geographical and Environmental Education. – Vol 10. – 2001. – No.1. – P.63.
13. Olson C.L. At Home in the World: Dredging the Gap between Internationalization and Multicultural Education / C.L. Olson, R. Evans, R.F. Shoenberg // Working Papers on Internationalizing Higher Education in the United States. American Council on Education [ACE]. – Washington, DC, 2007. – 43 p.
14. Progress towards the Lisbon Objectives in Education and Training. – Brussels: European Commission, 2007.

The research focuses on ways of introducing the intercultural dialogue into the educational process of contemporary higher education establishment. The aim of this paper is to uncover the ways of its insertion into the educational practice of today's Ukrainian university. The case study details the characteristics, problems, and perceived benefits of working with foreign textbooks in mathematics during practical classes in the techniques of teaching this subject at primary school.

Intercultural dialogue is an integral part of contemporary educational process that takes place in this era of globalization and deep in the poly-cultural environment. Use of various forms of intercultural communication is extremely important as part of future primary school teachers' education. They are the ones who are tasked with the early introduction of multicultural world reality and the principles of communication within it to the pupils. There is a number of efficient forms of viable intercultural interaction strategies for the students of Ukrainian higher education establishments. This research proves that use of foreign textbooks when teaching pedagogical techniques is among them.

Distinctive features of various educational systems are integral parts of pedagogical intercultural dialogue. The unusual form of information presentation, standards of solving the tasks, individual work principles are components of intercultural communication as they represent one of the approaches towards teaching mathematics in the US primary school. The contents of the tasks, names, settings, and circumstances in the problems, as well as the illustrative introduction of everyday lifestyle of their peers who belong to a different culture comprise a structured and pedagogically valuable experience in intercultural communication that is accessible and useful in presenting innovative techniques of teaching mathematics to future primary school teachers of mathematics. Comprehension of nationally significant demands towards teacher, pupil, educational process, and its textbook support in contact with the foreign ones deepens the student's pedagogical culture, enriches their teaching techniques, and makes them ponder the ways to improve mathematical education in primary school. It will result in providing a future primary school teacher with basics for introducing elements of intercultural dialogue into the educational process and thus ensure the early children's exposure to the foundations of intercultural communication.

Key words: *intercultural dialogue, intercultural communication, techniques, primary school, textbook.*

УДК378.22:796/799:[316.454.52]

Голуб Ліна, Гогоць Василь, Воліченко Анатолій

Holub Lina, Hohots' Vasyl', Volichenko Anatolii

ПЕДАГОГІЧНЕ СПІЛКУВАННЯ ЯК СИСТЕМА КОМУНІКАТИВНИХ ЗНАНЬ, УМІНЬ ТА НАВИЧОК МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

PEDAGOGICAL COMMUNICATION AS A SYSTEM OF COMMUNICATIVE KNOWLEDGE, SKILLS AND HABITS OF A FUTURE SPECIALIST IN PHYSICAL EDUCATION

Автори статті зазначають, що потреби сучасного суспільства, його духовні й матеріальні сфери зумовили особливу актуальність проблем спілкування, окреслили принципово нові ознаки освіти, пов'язані з особливостями функціонування сучасних суспільств, інформаційних технологій, процесів глобалізації. Тому інтенсивно зростаюча роль професійного педагогічного спілкування, зумовлена низкою об'єктивних причин. Саме тому варто розглядати його в усіх аспектах, бачити у всіх взаєминах уміння досягати поставлених цілей. Для успішного вирішення питань формування комунікативних умінь важливо мати точне уявлення про специфіку комунікативної діяльності студентів, особливості їх живого мовлення, вміння слухати, переконувати, здійснювати непідготовлену комунікацію, ініціювати спілкування та вміння самопрезентувати себе. На підставі теоретичного аналізу наукової літератури узагальнено функції, комунікативні уміння, що забезпечують вирішення типових завдань професійної діяльності викладача фізичної культури.

Ключові слова: *фахівець з фізичної культури, комплекс заходів, система вузівської освіти, комунікативні знання, вміння, навички, педагогічне спілкування, студентська молодь.*

Складність сучасних соціальних процесів, загальна нестабільність нашого суспільства гостро позначаються як на духовному, так і фізичному розвитку підростаючого покоління. Це піднімає проблему професійно-педагогічної підготовки викладача, зокрема викладача фізичної культури, на новий рівень. У системі сучасної вузівської освіти ця підготовка розглядається в єдності науково-теоретичної і практичної сторін. Майбутньому викладачу фізичної культури необхідно знати структуру і специфіку професійно-педагогічної діяльності й активно

застосовувати знання на практиці. Назріла необхідність підготовки не просто педагогічних кадрів, що володіють знаннями, вміннями і навичками в галузі фізичної культури і спорту, а, в першу чергу, активної, творчої особистості, яка вміє гнучко реагувати на зміни, що забезпечує грамотний і ефективний процес педагогічного спілкування за допомогою необхідних комунікативних умінь та навичок у професійно-педагогічній діяльності [1, с. 34-46].

У структурі вищої освіти використовуються далеко не всі ресурси для вдосконалення цього процесу. Істотне значення в професійно-педагогічній підготовці майбутнього викладача має набуття студентами необхідних знань з основ теорії, методики і організації фізичного виховання і спортивного тренування, підготовка до роботи у якості громадських інструкторів, тренерів і суддів; вдосконалення спортивної майстерності студентів-спортсменів; виховання в студентів переконаності у необхідності регулярно займатися фізичною культурою і спортом [2, с. 75-85]. Така підготовка здійснюється у відповідності з державними стандартами, навчальними планами і програмами, впродовж усіх років навчання у ВНЗ та сприяє моральному вихованню особистості, розвитку творчих здібностей та потреб в освоєнні цінностей фізичної культури і спорту, і, як наслідок, придбання необхідних професійних знань і умінь, зокрема комунікативних. Різномісна рухова активність, що супроводжується позитивними емоціями, привертає інтерес студентів до спортивної та фізкультурної діяльності і створює сприятливі умови для формування комунікативних умінь. Період підготовки майбутнього викладача фізичної культури, з одного боку, характеризується вираженою лабільністю емоційного поведінки, з іншого, прагненням до самостійності і самоствердження, насамперед, засобами спілкування. Тому, за відсутності цілеспрямованого формування комунікативних умінь та навичок, цей процес приймає стихійний характер. Як наслідок, низький рівень сформованості зазначених умінь та навичок у майбутнього викладача фізичної культури відзначається конфліктністю, підвищеною агресивністю, нерозумінням проблем іншої людини, невпевненістю у собі тощо, тобто те, що часом об'єктивно породжує в людині специфіка спортивної діяльності, але абсолютно не підходить для викладача. Вивчення педагогічного досвіду показує, що викладачі фізичної культури не завжди можуть грамотно використовувати комунікативні вміння та навички для організації процесу педагогічного спілкування, приділяють на заняттях підвищену увагу вивченню і вдосконаленню рухових дій у спортивній діяльності. Причина такого становища криється у тому, що навчання майбутнього викладача фізичної культури має традиційний характер, при якому спортивна і фізкультурна діяльність розглядається тільки як мета і засіб професійної підготовки, а не як засіб формування особистості викладача [3, с. 76-92].

Теоретичну і практичну значимість у дослідженні педагогічного спілкування представляють роботи: В.С. Грехньова, А.Б. Добровича, В.А. Зимньої, Є.П. Ільїна, В.О. Кан-Каліка, С.Д. Максименка, А.В. Мудрика, І.І. Риданової та ін. Проблема формування комунікативних умінь знайшла відображення в працях таких педагогів, як І.Я. Зязюн, В.А. Кан-Калік, Н.В. Кузьміна, А.А. Леонт'єв, А.В. Мудрик та ін. Деякі аспекти спілкування у сфері фізичної культури і спорту відображені в роботах Б.Ф. Ведмеденко, А.В. Домашненко, Ю.Л. Ханіна та ін. У сукупності роботи вищезгаданих авторів, безсумнівно, мають велике значення для педагогічної науки і практики. Однак, наукових досліджень у галузі педагогічного спілкування майбутнього викладача фізичної культури недостатньо [4; 5; 7].

Саме тому, говорячи про професійне спілкування викладача фізичної культури, насамперед повинні розглядати його у всіх аспектах, бачити у всіх взаєминах уміння досягати поставлених цілей.

При визначенні чинників впливу на розвиток професійного педагогічного спілкування спиралися на теоретичні обґрунтування професіограми педагога, зроблені Ф.Н. Гоноболіним, Н.В. Кузьміною, С.О. Сисоевою [5, с. 112]. Серед основних чинників визначили такі: професійне мислення, педагогічне спостереження, увага, ува.

Важливу роль у навчально-виховному процесі відіграє педагогічне спостереження, яке становить сукупність особистісних якостей і здібностей педагога. Однією з основних особливостей суб'єкта в педагогічному спостереженні є увага. Вона, як і мислення, виникає у

проблемній ситуації, коли потрібно віднайти нове рішення. У кожній конкретній педагогічній ситуації викладач має вміння передбачати, прогнозувати можливі результати впливу на колектив, особистість кожного студента, окреслити перспективу їх розвитку. Варто створити модель педагогічного впливу на основі того “матеріалу”, з яким він має справу, а це значить навчитися педагогічній творчості, умінню відчувати особистість, розуміти її, керувати її формуванням через спілкування.

Під педагогічною спрямованістю уяви варто розуміти винахідливість, фантазію педагога під час сприймання та аналізування отриманих фактів, прийняття рішень у педагогічних ситуаціях, де педагогічне спілкування спрямоване на створення сприятливого психологічного клімату, а також на оптимізацію навчальної діяльності та стосунки між викладачем і студентом. Педагогічна уява (або прогностичні здібності) – це можливість передбачення наслідків своєї діяльності, проектування особистості студента, яке пов’язане з уявленням про те, що із цього студента “вийде” в майбутньому, вміння прогнозувати розвиток тих чи інших його професійних та особистих якостей. Значний вплив на розвиток умінь педагогічного спілкування має увага як форма психічної діяльності людини, що виявляється в її спрямованості й зосередженості на певних об’єктах при одночасному абстрагуванні від інших. Здібність педагога розподіляти увагу важлива у проведенні як фронтальної роботи зі студентами, так і індивідуальної [6, с 135-152].

Мета статті – теоретично обґрунтувати комплекс організаційно-методичних заходів формування комунікативних умінь та навичок майбутніх викладачів фізичної культури.

На підставі теоретичного аналізу з’ясували, що, основою професійно-педагогічної комунікації є спільна діяльність суб’єктів комунікації (суб’єкт-суб’єктна взаємодія), опосередкована взаємообміном інформацією, в процесі якої кожен суб’єкт засвоює загальнолюдський досвід, історично сформовані суспільні, педагогічні, комунікативні, моральні та інші цінності, знання й способи комунікативної діяльності, а також виявляє, розкриває і розвиває власні психічні якості, формуючи себе як особистість і як суб’єкт комунікації.

Комунікативність викладача розвивається в умовах спілкування. Її розвиток значною мірою обумовлює рівень професійної майстерності фахівця, яка ґрунтується, з одного боку, на спеціальних професійних знаннях та різнобічних фахових уміннях, а з іншого – на вмінні спілкуватися індивідуально чи колективно. Для успішного вирішення питань формування комунікативних умінь важливо мати точне уявлення про специфіку комунікативної діяльності студентів, особливості їх живого мовлення, вміння слухати, переконувати, здійснювати непідготовлену комунікацію, ініціювати спілкування та вміння самопрезентувати себе. Серед основних чинників впливу на розвиток умінь педагогічного спілкування визначили такі: професійне мислення, педагогічне спостереження, увага, уява.

Встановлено, що всі компоненти діяльності викладача фізичної культури нерозривно пов’язані між собою, залежать одне від одного, роблять взаємний вплив й утворюють цілісну організацію. Низький рівень розвитку компонентів діяльності не може забезпечити ефективної педагогічної комунікації.

Комунікативні вміння та навички викладача фізичної культури полягають у: встановленні педагогічно доцільних взаємовідносин з окремими студентами, групами, студентськими колективами; створенні сприятливого мікроклімату на занятті, розташуванні до себе студентів; регулюванні внутрішньо колективного ставлення студентів під час спортивних ігор на заняттях, на спортивних тренуваннях, змаганнях, туристичних походах тощо; орієнтуванні в нових умовах, спроможності перебудувати свою поведінку.

Комунікативність викладача розвивається в умовах спілкування. Її розвиток значною мірою обумовлює рівень професійної майстерності фахівця, яка ґрунтується, з одного боку, на спеціальних професійних знаннях та різнобічних фахових уміннях, а з іншого – на вмінні

спілкуватися індивідуально чи колективно. Для успішного вирішення питань формування комунікативних умінь важливо мати точне уявлення про специфіку комунікативної діяльності студентів, особливості їх живого мовлення, вміння слухати, переконувати, здійснювати непередбачену комунікацію, ініціювати спілкування та вміння самопрезентувати себе. Серед основних чинників впливу на розвиток умінь педагогічного спілкування визначили такі: професійне мислення, педагогічне спостереження, увага, увага.

Отже, комунікативна діяльність педагога – це процес постійного пізнання ситуації, умов комунікації, соціального оточення, себе, протилежної сторони. В іншому разі він діятиме наосліп, методом спроб і помилок. Тільки на основі комунікативних знань, оперативного дослідження, аналізу ситуації він знаходитиме адекватні засоби для забезпечення педагогічно доцільної комунікації

Погоджуємося з думкою вчених, що ефективна комунікація педагога повинна спиратися на комунікативні знання – узагальнений досвід людства в комунікативній діяльності, відображення у свідомості людей комунікативних ситуацій у їх причинно-наслідкових зв'язках і відношеннях. Вони стають професійними тоді, коли перетворюються і вибудовуються в індивідуальну модель практичного розв'язання комунікативного завдання, коли їх набуття вмотивоване індивідуально-особистісними потребами. Особливістю комунікативних знань є комплексність, що потребує від викладача вміння синтезувати матеріал для успішного розв'язання комунікативних задач, аналізу комунікативних ситуацій, вибору ефективних засобів комунікації. Їм притаманна індивідуальна забарвленість, оскільки комунікатор не лише озвучує здобуту інформацію, а й передає власний комунікативний досвід.

Розглядаючи процес підготовки студентів вищого навчального закладу фізкультурного профілю, з'ясували, що навчальний план передбачає оволодіння професійно важливими блоками знань, умінь, і навичок, зокрема із: психолого-педагогічних дисциплін (педагогічна майстерність, психологія, педагогіка); навичок організаційно-педагогічної, спортивної та організаційної роботи.

Фахівець фізичного виховання повинен знати і вміти застосовувати на практиці педагогічні і медичні методи контролю за процесом фізичного виховання і фізичної підготовки студентів; враховувати закономірності управлінської діяльності і формування оптимальних міжособистих стосунків.

Комунікативні та організаційні навички, якими, як правило, володіють фахівці галузі фізичної культури та спорту, дають їм змогу легко проявити себе в будь-якому виді професійної діяльності. Суттєво на результативність праці фахівця впливають і окремі особистісні якості фахівця, чи їх комбінації, рівно ж, як і атмосфера уваги або байдужості до фізичної загартованості студентів у навчальному колективі. Організаційні здібності, які, як правило, притаманні викладачам фізичної культури, роблять їх не замінимими помічниками керівництва.

Розглядаючи комунікативну складову у фаховій діяльності викладача фізичної культури, визначили, що:

- основні критерії оцінки роботи викладача фізичної культури містять організаційний і методичний рівень підготовки і проведення занять;
- посадові обов'язки викладача фізичної культури навчального закладу є такими: планування, організація і проведення (участь) різноманітних фізкультурних заходів; проведення занять з фізичної культури; здійснення в процесі фізичного виховання;
- основним фаховим спрямуванням викладача є, у вузькому розумінні, підготовка студентів-спортсменів відповідної (заданої) кваліфікації, в широкому – виховання спортсменів у процесі спортивної діяльності;
- професійна майстерність викладача фізичної культури є синтезом його постійно зростаючих професійних знань та умінь, організаційних здібностей і особистих якостей.

Перефразуючи відомого психолога О. Леонтьєва, можна схарактеризувати комунікативні здібності викладача як комплекс професійних умінь, якими він має володіти, незалежно від індивідуальних рис та виділити такі комунікативні вміння:

- сприймати й адекватно розуміти студентів за зовнішніми ознаками (мімікою, пантомімікою, мовною мімікою), визначати їхній внутрішній стан, “прочитувати психологію”;
- вміння ставити себе на місце студентів;
- співпереживати зі студентами, відчувати їхні проблеми як свої власні;
- встановлювати з ними довірливі стосунки;
- знаходити адекватні способи поводження зі студентами, тобто такі, що не суперечать вимогам моралі і найкраще відповідають індивідуальним особливостям студентів;
- встановлювати зі студентами мовний контакт;
- вміти “подавати себе” під час спілкування зі студентами, бути для них яскравою і привабливою особистістю;
- володіти своїми емоціями.

З огляду на викладене, розглядаємо комунікативні знання та вміння як один із видів професійних надбань педагога. На основі результатів аналізу психолого-педагогічних досліджень (А.С. Базилевська, С.І. Батракова, О.Ф. Бондаренко, П.В. Галахова, М.Л. Єрастов, А.С. Золотникова, В.А. Кан-Калик, А.С. Карпов, О.О. Леонтьєв та ін.), дійшли висновку, що педагогічне спілкування забезпечує система комунікативних знань та умінь, якою має оволодіти кожен педагог.

На підставі теоретичного аналізу результатів нашого дослідження констатуємо, що під ефективним професійно-педагогічним спілкуванням розуміється здатність викладача орієнтуватися у різних ситуаціях педагогічного спілкування, адекватно сприймати і розуміти особистісні риси та поведінку студентів, налагоджувати продуктивні міжособистісні стосунки з ними, створювати сприятливий емоційний мікроклімат у студентському колективі.

Отже, формування комунікативних навичок та умінь майбутнього викладача фізичної культури є складним багатогранним процесом, у ході якого повинна здійснюватися цілеспрямована педагогічна дія на всі складові його компоненти – когнітивний, емоційний і поведінковий. Володіння комунікативними навичками та уміннями є основою комунікативної компетентності викладача, процесу контакту у спілкуванні, одним із видів професійних умінь педагога, які забезпечують творче самопочуття особистості в спілкуванні та творчий компонент у педагогічному спілкуванні. Комунікативні навички та уміння майбутнього викладача сприяють ефективному, раціональному, цілеспрямованому, педагогічному спілкуванню зі студентами і полягають у здатності перебудовувати спілкування у відповідності до розвитку студентів, на основі знань етики спілкування, педагогічного такту й майстерності.

Теоретичний аналіз психолого-педагогічної джерельної бази показав, що дослідження сутності знань, умінь і умов їх продуктивного формування можливе на основі вивчення структури особистості, де основними компонентами виступають знання, вміння, навички та здібності, що знаходяться у діалектичному взаємозв'язку.

Отже, можна говорити про доцільність впровадження комплексу організаційно-методичних заходів формування комунікативних умінь та навичок майбутніх викладачів фізичної культури, оскільки він сприяє певним змінам в комунікативній сфері особистості майбутніх фахівців, а саме: підвищенню рівня потреби в спілкуванні, розширенню сфери спілкування, задоволеності від взаємодії з іншими людьми, розвитку комунікативних навичок та умінь.

Список використаних джерел

1. Волкова Н.П. Професійно-педагогічна комунікація: теорія, технологія, практика / Н.П. Волкова. – Дніпропетровськ : Видавництво ДНУ, 2005. – 304 с.
2. Косило Е.Е. Структурний аналіз формування комунікативної компетентності у студентів вищих навчальних закладів / Е.Е. Косило // Інновації. – К., 2003. – № 3. – С. 75–85.
3. Орбан-Лембрик Л.Е. Психологія професійної комунікації: навчальний посібник / Л.Е. Орбан-Лембрик. – Чернівці : Книги – ХХІ, 2010. – 528 с.

4. Психологічні аспекти міжособистісної взаємодії викладачів і студентів: Навчально-методичний посібник // С. Булах, Л.В. Долинська, М-во освіти і науки України. НПУ ім. М.П. Драгоманова. – К., 2002. – 114 с.
5. Савенкова Л.О. Комунікативні процеси у навчанні / Л.О. Савенкова // Елементи теорії і практики формування комунікативних умінь. – К., 1996. – 120 с.
6. Федорчук В.М. Соціально-психологічний тренінг “Розвиток комунікативної компетентності викладача”. Навчально-методичний посібник / В.М. Федорчук. – Кам’янець-Подільський: Абетка, 2003. – 240 с.
7. Gross N. Implementing organizational innovations. –New-York, 1971. – 189 s.

The article deals with the pedagogical intercourse as a system of communicative knowledge, abilities and skills of future specialists in physical education. The authors stress that modern society necessities, its spiritual and financial spheres caused the special vitality of intercourse problems and defined new education signs, related to the peculiarities of functioning of modern societies, information technologies, and processes of globalization. That's why the increasing role of professional pedagogical communication is caused by some objective factors. For this reason, we must examine all its aspects and recognize the ability to achieve the goals to be set in all interrelations.

For successful solving of the questions of forming the communicative abilities it is important to have an exact picture of specificity of students' communicative activity, peculiarities of their speech, ability to listen, to convince, to carry out unprepared communication, be intercourse initiator and develop the ability to present oneself.

On the basis of theoretical analysis of scientific literature the functions, communicative abilities providing the solving of typical tasks of professional activity of a teacher of physical education have been generalized.

Key words: *specialist in physical education, complex of measures, the system of education in higher educational establishments, communicative knowledge, abilities, skills, pedagogical intercourse, students.*

УДК 159.9.018: 159.9.072

Гроголь Олег
Hrohoh Oleh

МЕТОДИ ТА ОСОБЛИВОСТІ ПІДБОРУ КАНДИДАТІВ НА СЛУЖБУ В ПІДРОЗДІЛИ УПРАВЛІННЯ ДЕРЖАВНОЇ ОХОРОНИ УКРАЇНИ

METHODS AND FEATURES OF CANDIDATES SELECTION FOR SERVICE IN DEPARTMENTS OF ADMINISTRATION OF STATE GUARD OF UKRAINE

У статті проаналізовано нормативні вимоги Закону України від 04.03.1998 року № 160/98-ВР “Про державну охорону органів державної влади та посадових осіб”, відповідні накази та інструкцій щодо підбору персоналу на службу в Управління державної охорони України. Зроблено висновок про необхідність пошуку та впровадження в процес підбору новітніх психологічних методів і технологій. Проведено аналіз наукових підходів до підбору персоналу, запропоновано авторську технологію пошуку та відбору кандидатів на військову службу в Управління державної охорони України, структура якої має концептуальну, змістовно-цільову та процесуальну компоненти. Зокрема, зацікавлено увагу на психологічних та особистих характеристиках кандидатів, які дадуть змогу підібрати осіб, які відповідатимуть займаній посаді, що є запорукою боєздатності та якісного функціонування Управління державної охорони України.

Ключові слова: *психологічна система, підбір кадрів, кадровий підрозділ відбір кадрів, психологічний відбір, поглиблене вивчення, зацікавленні підрозділи, Управління державної охорони України.*

У сучасних умовах актуальність підбору кадрів стала одним із найголовніших чинників, що визначають боєздатність Управління державної охорони України, а також здатність

виконувати покладені на нього обов'язки згідно Закону України від 04.03.1998 року № 160/98-ВР "Про державну охорону органів державної влади України та посадових осіб", а також інших нормативних актів та інструкцій.

Рішення кадрових питань для силових структур, зокрема для Управління державної охорони України, в сьогоденних реаліях нашої держави ще й під час ведення бойових дій на сході здобуває особливого значення, оскільки змінюються вимоги до військовослужбовця, характер його відносин до виконання службових обов'язків. У цих умовах керівникам військових підрозділів при прийнятті кандидатів на роботу, варто враховувати те, що людський потенціал виявляється при відповідних умовах для військовослужбовця, а його здатність виконувати поставлені завдання, у тому числі проблемні, залежить від багатьох якісних показників, що характеризують його як особистість і фахівця.

У сучасних умовах зростає інтерес й увага до ролі людських ресурсів і можливості повної реалізації професійного потенціалу персоналу. Це викликано, насамперед, високим рівнем поділу праці, істотним зростанням питомої частки висококваліфікованої праці й обумовленим цими процесами підвищенням ролі кожного співробітника в успішній роботі організації. Тому завдання розробки сучасних технологій і якісного інструментарію для забезпечення оперативного та ефективного підбору персоналу стає однією з найбільш значимих і ключових у роботі кадрових підрозділів.

При підборі персоналу кадрові служби організації повинні враховувати не лише конкретні посадові обов'язки кандидата, але й тактичні і стратегічні цілі організації, можливості професійного розвитку співробітника, комунікативні та інші якості, які є значимими для професійної діяльності та успішної адаптації в умовах цієї конкретної організації. Такий багатовекторний підхід до оцінки та підбору персоналу можливий за умови інтенсивного використання інформаційних та комп'ютерних технологій. Саме використання новітніх інформаційних технологій створює в організаціях передумови для багаторазового підвищення ефективності виконання поставлених завдань, діяльності відділів кадрів і служб персоналу і забезпечує технологічно грамотне здійснення управлінської діяльності та функціонування організації загалом.

Питання підбору персоналу різнобічно розглянуто у багатьох вузько спеціалізованих (військових) та наукових виданнях, однак конкретної точки зору щодо методології не визначено, що й обумовило мету дослідження. Так, дослідженням і вирішенням проблеми підбору кадрів займалися такі автори як М.Д. Виноградський, О.П. Єгоршин, О.В. Карпов, В.В. Кафілов, А.Я. Кібанов, Л.І. Михайлова, М.І. Мурашко, С.І. Самигін, Ф.І. Хміль, Ф.М. Філіна

Спільною рисою між підходами дослідників є те, що підбір персоналу інтерпретується як перелік дій, спрямованих на залучення необхідного кандидата для відповідного підрозділу. Тоді, як С.І. Самигін та Ф.М. Філіна такий процес розглядають через вивчення якостей претендента, які необхідні саме для певної посади. У свою чергу, Ф.М. Філіна конкретизує, що якості кандидата повинні сприяти досягненню цілей організації. Узагальнюючи наукові підходи до визначення поняття "підбір персоналу", робимо висновок, що це сукупність дій, спрямованих на пошук та визначення осіб, які за своїми професійними, психологічними та фізіологічними якостями відповідають посаді.

Застосування деяких підходів, прийомів, процедури і технології підбору персоналу негативно позначаються на ефективності підбору персоналу до підрозділів Управління державної охорони України. Зокрема, до головних проблем підбору персоналу з використанням традиційних методів і прийомів є невідповідність пропонованих вимог і суб'єктивізм в оцінках претендентів на вакансії та тривалий час, який потрібен для вступу на військову службу за контрактом. Тоді, як проблеми підбору персоналу з використанням інформаційних технологій мають складніший характер розв'язання, оскільки не враховують специфіку

правоохонного органу спеціального призначення, де співробітники виконують завдання, як правило, зі зброєю в руках. Окрім того, надання інформаційно-технологічних послуг спеціалізованими організаціями далеко не завжди відповідає сучасним запитам суб'єктів підбору персоналу, а фахівці з управління персоналом не орієнтуються в сучасних інформаційно-технологічних нововведеннях.

Одже, проблеми підвищення ефективності добору персоналу, незважаючи на їх актуальність і практичну значимість, досліджується недостатньо інтенсивно, особливо це стосується силових структур. Так, кандидат, який вступає на військову службу, повинен бути не тільки фізично здоровим, але й патріотично налаштованим. Оскільки саме патріоти своєї держави здатні якісно її захищати в умовах ведення бойових дій. Окрім того, ефективний підбір не тільки рядових, але й керівних кадрів для вирішення завдань, що стоять перед Управлінням державної охорони України, забезпечує високу вірогідність успіху діяльності військового підрозділу.

Метою статті є дослідження наукових підходів з питань кадрового підбору персоналу та можливостей їх застосування в кадровій політиці служби Управління державної охорони України

Ефективність діяльності будь-якої організації залежить від значної кількості чинників. Серед них особливе місце займає проблема “людських ресурсів”. Сьогодні ні в кого не викликає сумніву, що добре підібраний особовий склад будь-якого підрозділу є найбільш важливою силою при виконанні поставлених завдань.

Рішення організації про проведення необхідних кадрових зрушень для її подальшого розвитку висуває на передній план не менш складне завдання пошуку та використання джерел реалізації запланованого.

Практика висвітлила два основні види забезпечення потреб організації в кадрах:

- 1) через краще використання її власних кадрових можливостей;
- 2) посередництвом залучення працівників потрібної кваліфікації із зовнішнього середовища.

Досить розповсюдженим джерелом надходження кадрів є пошук потрібних кадрів через працівників організації, так звана кадрова робота. Такий метод передбачає залучення до пошуку нових працівників співробітників Управління, які можуть відшукати бажаних вступити на військову службу серед своїх знайомих або родичів.

Ураховуючи те, що Управління державної охорони України є правоохоронним органом спеціального призначення, а також, що на сході держави фактично точаться бойові дії, підбір кадрів слід проводити з урахуванням нестандартних вимог і завдань, які в будь-який момент можуть бути поставлені Управлінню.

Перш за все, зацікавленні підрозділи повинні проводити підбір та відбір кандидатів, враховуючи їх фізичні можливості, здатність до психологічних навантажень, а також обов'язково звертати увагу на їх первинну військову підготовку, оскільки набагато простіше навчати людину, яка вже має хоч мінімальний досвід військової служби. Також слід відмітити, що при відборі кандидатів на військову службу в Управління державної охорони України слід звертати увагу на патріотичні погляди кандидата, адже тільки та людина, яка любить свою Батьківщину, здатна якісно її захищати. Враховуючи всі ці аспекти, логічно постає питання вибору оптимальних джерел інформації про місцезнаходження можливих кандидатів на військову службу.

Розрізняють зовнішні та внутрішні джерела. Головним постачальником на ринку праці є державна служба зайнятості, яка відноситься до зовнішнього джерела. Служба здійснює профорієнтацію та консультування з проблем зайнятості, підготовки й перепідготовки безробітних. Її організаційні можливості щодо сприяння працевлаштуванню кадрів ще далеко не вичерпані, але потребують підсилення та підтримки з боку загальнодержавних, регіональних і місцевих органів самоврядування.

До інших зовнішніх джерел надходження кадрів в Управління можна віднести кадрові організації, оголошення в газетах, спеціальних професійних публікаціях (журналах тощо), теле-, радіо оголошення, реклама щитах та громадському транспорті тощо.

Ураховуючи специфіку діяльності, пропонуємо кадровій службі Управління державної охорони України значну увагу приділяти проведенню відбору майбутніх працівників серед осіб, що отримують освіту: в коледжах, ліцеях, професійно-технічних училищах, технікумах, університетах тощо. Співпраця організації з різними агентствами з працевлаштування, найму повина розглядатися як важливе джерело надходження кадрів.

Особлива роль у сприянні надходженню кадрів до Управління державної охорони України належить військоматам. Вони мають багатий досвід організаційної роботи серед призовників та демобілізованих, який з успіхом можна використовувати в пошуку потрібних працівників. Тому таку організацію можна віднести до основних джерел постачання кадрів.

Наявність широкого кола джерел надходження працівників до організації не виключає існування альтернативних засобів подолання кадрового дефіциту. Однак їх слід розглядати як тимчасові заходи вирішення проблеми нестачі персоналу.

Важливою альтернативою підбору співробітників Управління є залучення до проорієнтаційної роботи спеціалізованих навчальних закладів інших силових міністерств та відомств МОУ, МВС, СБУ, ДПСУ.

Отже, використання різноманітних джерел поповнення й оновлення працівників Управління державної служби охорони дає змогу удосконалити кадрову політику чи підпримувати її на належному рівні.

Однак, попередньо досліджене питання потреби в кадрах розглядається як визначальний етап на шляху її повноцінного забезпечення. За ним іде процес відбирання, оскільки кадри, які потрібні організації, мають досить конкретні характеристики. Організацію влаштовують лише ті кадри, що відповідають вимогам найскладніших із визначених характеристик.

Фахівці виокремлюють кілька причин, за яких проведення відбору кадрів вважається досить складним завданням. Перша з них – це вимога ефективності. Якщо в процесі відбирання кадрів з-поміж них не вдається виділити тих, що володіють потрібними здібностями, то в майбутньому від них не можна очікувати плідної роботи. Треба зважати на те, що відсівання небажаних працівників починається саме від моменту їхньої попередньої перевірки, а не тоді, коли вони вже стали співробітниками Управління.

Другою вагомою причиною слід вважати тривалість набору персоналу. Так, спеціальна перевірка кандидата до Управління державної служби охорони коливається від 6 місяців до 1 року. Крім цього, для того, щоб кандидат почав виконувати свої функціональні обов'язки, потрібно ще близько 6 місяців навчання.

Наступним етапом, який іде після підбору кадрів, є скептичний відбір з урахуванням ступеня відповідальності виконуваної роботи.

Метод співбесіди вважається одним із різновидів інтерв'ювання і є широко розповсюдженим засобом виявлення кандидатів, які підходять. Але недолік цього методу полягає в тому, що спеціалісти, які проводять співбесіди в односторонньому порядку, складають свої об'єктивні враження про осіб, які беруть участь в опитуванні.

Важливо пам'ятати, що відбірна співбесіда має відповісти на питання зацікавленості претендента на це робоче місце, та рівня його здатності виконувати покладені на нього обов'язки. При цьому ще й виникає потреба в порівнянні кількох кандидатів, отримання змістовних відповідей на ключові питання відбірної співбесіди, які формуються на основі визначених критеріїв тощо.

Після складання детального плану, заснованого на вимогах до персоналу, важливо відпрацювати техніку проведення бесіди з претендентом. Її реалізація потребує оволодіння навичками спілкування з кандидатами для отримання повної інформації про нього, як

майбутнього працівника. За результатами опитування складається довідка, яка є підставою для прийняття остаточного рішення про певного кандидата на вакантну посаду.

У ході співбесіди, обговоренню підлягає контракт, який стає частиною найму як до, так і після прийняття рішення про прийом на роботу.

Оформлення контракту розглядається як юридичне укладання договору між сторонами, де одна з них виступає з пропозицією роботи, а інша – приймає її.

Кандидат на вакантну посаду стає співробітником Управління державної охорони України лише тоді, коли контракт про проходження військової служби укладено.

Отже, особиста співбесіда залишається найпоширенішим методом відбирання кадрів до Управління державної служби охорони тощо.

Окрім того, провідним методом, на основі якого проходить відбирання кадрів, є психологічний відбір методом тестування, а також поглиблене вивчення кандидата. Використання тестів з типовими прикладами нестандартних ситуацій, що пропонуються для вирішення претендентам, також займають належне місце серед методів відбирання кадрів.

Перевірку організаторського та професійного рівнів претендентів доцільно проводити в умовах спеціалізованих центрів, тому що для цього потрібні добре обізнані спеціалісти, які володіють засобами, що забезпечують комплексне вирішення завдання відбирання претендентів.

Важливо зазначити, що на відміну від співбесіди, тестування значною мірою позбавлено залежності від упередженого ставлення до кандидатів на вакансію з боку інтерв'юєрів.

Існує багато видів тестів, спрямованих на визначення інтелектуального рівня й особистих характеристик працівника. Однак проводити ґрунтовне тестування працівників мають тільки спеціалісти, які працюють у спеціалізованих службах, зайнятих підбиранням кадрів.

Тестування дасть змогу не тільки об'єктивно зробити оцінку як професійних так і особистих якостей потенційних претендентів, але й допоможе зекономити час, провівши первинний відсів кандидатів, що не відповідають вимогам організації за результатами тестування. Крім того проводиться спецперевірка кандидата та збираються незалежні характеристики. При відборі кандидатів на службу в Управління державної охорони значне місце має перевірка фізичного стану майбутнього робітника, оскільки ті завдання, які він буде виконувати пов'язані зі значними фізичними навантаженням. Кінцевим етапом відбору кандидата є стажування та підписання контракту.

Однак, у будь-якому разі кадровому працівнику відводиться вирішальна роль у прийнятті нових співробітників, оскільки саме він несе всю відповідальність за результативність наступної роботи призначеного на посаду кандидата. Тому основним завданням, яке стоїть перед відділом кадрів, є не просто зарахування осіб на військову службу, а прийом саме тих, хто дійсно потрібен Управлінню державної охорони України, що стане запорукою захищеності країни.

Сучасний підхід до відбору людських ресурсів в Управління державної служби охорони базується на визначенні, що персонал є основою боєздатності організації.

Ураховуючи особисті характеристики та специфіку роботи кандидата на роботу в органах державної охорони, вважаємо, що найкращим зовнішнім джерелом пошуку є військомати, центри зайнятості населення, середні та вищі навчальні заклади, а також розміщення інформаційного оголошення у місцевих газетах і журналах.

Під час відбору кандидатів можна застосовувати особисті співбесіди та тестування, які дозволяють оцінити відповіді психологічні та особисті якості.

Аналізуючи підбір та відбір кандидатів, можна з впевненістю сказати, що це важкий процес, але тільки набір кандидатів, які будуть відповідати займаній посаді є запорукою боєздатності та якісного функціонування Управління державної охорони України.

Список використаних джерел:

1. Виноградський М.Д. Управління персоналом: [навч. посібник] / М.Д. Виноградський, А.М. Виноградська, О.М. Шканова [2-ге вид.]. – К. : Центр навч. літератури, 2009. – 502 с.
2. Егоршин А.П. Управление персоналом: [пособие для вузов] / А.П. Егоршин [4-е изд., испр.] – Н. Новгород: НИМБ, 2003. –720 с.
3. Закон України від 04.03.1998 року № 160/98-ВР “Про державну охорону органів державної влади та посадових осіб” [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/160/98>.
4. Кафидов В.В. Управление персоналом: [учебн. пособ.] / В.В. Кафидов – СПб.: Питер, 2009. – 240 с.
5. Кибанов А.Я. Управление персоналом организации / А.Я. Кибанов – М.: ИНФРА, 2004. – 638 с.
6. Крушельницька О.В. Управління персоналом: [навч. посібник] / О.В. Крушельницька, Д.П. Мельничук. –К. : Кондор, 2005. –308 с.
7. Михайлова Л.І. Управління персоналом: [навч.посібник] / Л.І. Михайлова. – К. : Центр учбової літератури, 2007. –248 с.
8. Мошек Г.Є. Менеджмент підприємства: [підручник] / Г.Є. Мошек, Л.А. Гомба, Л.П. Піддубна. – К. : Київський національно-торговий університет, 2002. – 371с.
9. Указ президента від 19.10.2007 № 982/2007 “Про Положення про проходження військової служби за контрактом військовослужбовцями Управління державної охорони України [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/982/2007>
10. Указ президента від 19.10.2007 № 982/2007 “Про Положення про проходження військової служби за контрактом військовослужбовцями Управління державної охорони України [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/982/2007>
11. Філіна Ф.М. Начальник отдела кадров. Универсальный практический справочник/ Ф.М. Филина. – М.: ГросМедиа, РОСБУХ, 2009. – 304 с
12. Хміль Ф.І. Управління персоналом: підручник для студентів вищих навчальних закладів/ Ф.І. Хміль. – К. : Академвидав, 2006. – 488 с.
13. Щокін Г. В. “Теорія і практика управління персоналом” : навч.-метод. посібник / Г.В. Щокін. – К. : МАУП, 1998. – 256 с.

The normative requirements of Law of Ukraine “On state protection of public authorities and officials” and appropriate orders and staff recruitment instructions for service in the Administration of State Guard of Ukraine have been analyzed in the article. The conclusion about the need to find and implement the latest psychological techniques in the recruitment process has been made. The scientific approaches to recruitment have been analyzed, the proprietary technology of searching and selecting the candidates for military service in the Administration of State Guard of Ukraine, which has conceptual, content-targeted and procedural components, has been offered. In particular, attention is focused on the psychological and personal characteristics of candidates that enable to select people who are well qualified for their position, which is the key factor of military efficiency and quality operation of the Administration of State Guard of Ukraine.

Key words: *psychological system, staff recruitment, regimental troops, human resources department, psychological selection, enhanced studying, interested units, Administration of State Guard of Ukraine.*

УДК 371.134:378.147:338.48

Загнибіда Раїса

Scraper Rayisa

АКМЕОЛОГІЧНІ РЕСУРСИ РОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ ТУРИЗМУ ТА ФОРМУВАННЯ ЇХ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ

ACMEOLOGICAL RESOURCES OF DEVELOPING WOULD-BE TOURISM EXPERTS AND FORMATION OF THEIR PROFESSIONALISM

У статті розглядаються питання дотримання акмеологічних аспектів підготовки майбутніх фахівців сфери туризму. Висвітлені сучасні дослідження проблем формування професійного самовдосконалення фахівців туризму. Виявлено пріоритетні акмеологічні чинники, які впливають на процес професійного самовдосконалення фахівця з туризму, є знання, вміння, навички професійної діяльності; акмеологічна мотивація майбутнього фахівця з туризму.

Ключові слова: акмеологічна мотивація, акмеологічний підход, майбутні фахівці з туризму, професіоналізм, професійне самовдосконалення.

У сучасних умовах розвитку світового господарства одну із головних ролей в економіці багатьох країн відіграє туризм. Якісний туристичний продукт – це результат хорошої праці відповідних фахівців різних напрямів сфери туризму, зокрема менеджерів туризму, менеджерів готельного і ресторанного господарства, аніматорів, екскурсководів тощо. Тому їх підготовка – це чи не найважливіший етап формування власне самого розвитку туристичної сфери. Стрімкий розвиток туризму в Україні, як чинник, що формує економіку держави, зумовив необхідність створення галузевої системи підготовки кадрів туристських. На сучасному етапі розвитку професійної освіти науковці приділяють значну увагу проблемам професійної підготовки фахівців туристичної галузі, розробці концепцій туристичної освіти, визначенню пріоритетних аспектів професійної підготовки майбутніх фахівців. У контексті актуальних питань чільне місце займає проблема акмеологічних ресурсів розвитку майбутніх фахівців із туризму та формування їх професіоналізму в системі професійної підготовки.

В умовах сьогодення професійна підготовка майбутніх фахівців у сфері туризму має бути зорієнтована на створення сучасної ефективної системи освіти, що відповідає вимогам глобального інноваційного суспільства і дає змогу кожному повноцінно брати у ній участь; розширення мережі наукових досліджень для накопичення знань, стимулювання інновацій та забезпечення швидкого впровадження нових технологій; розширення обмінів у науково-технічній та інших галузях на всіх рівнях професійної освіти; залучення висококваліфікованих викладачів і організацію мобільності студентів.

Метою нашої статті виступає дослідження сучасного стану підготовки фахівців туристичної сфери в Україні, використання акмеологічних аспектів у розвитку майбутніх фахівців із туризму та формування їх професіоналізму.

На основі аналізу теоретичних та практичних аспектів підготовки фахівців сфери туризму в країнах-членах Всесвітньої туристичної організації Л. Кнодель доходить висновку, що в процесі формування національних систем туристичної освіти необхідно враховувати

як загальні закономірності: неперервність туристичної освіти; гнучкість навчальних курсів і програм; мобільність студентів; поєднання науковості навчання з практичною реалізацією цих досягнень; між- і мультидисциплінарність навчальних планів, так і локальні особливості, пов'язані з культурними, соціальними, політичними й економічними ситуаціями в тих країнах, де створюється система туристської освіти і здійснюється професійна підготовка кадрів для туристичної діяльності [5, с. 185].

Об'єктом уваги дослідників сьогодні є точки дотику професійної освіти майбутніх фахівців сфери туризму із економікою, політологією, історією, екологією, соціологією, правознавством, культурологією, етикою, релігієзнавством, антропологією, педагогікою та психологією, географією та країнознавством, акмеологією тощо.

На сьогодні питання професійної підготовки кадрів для сфери туризму розглядають С. Александрова, А. Віндюк, І. Зорін, І. Зязюн, Л. Кнодель, Л. Мальцева, В. Пазенок, Л. Польова, Т. Сокол, Г. Сорочкіна, Н. Хмілярчук, В. Черевко, І. Щоголева, Г. Шука та ін.

Вивчаючи особливості розробки парадигми професійної підготовки фахівців з туризму, Т. Сокол одним із актуальних завдань сучасної професійної педагогіки називає необхідність формування світоглядної концепції спеціаліста, в межах якої закладаються основи фахового, економічного та логіко-інформаційного мислення, накопичуються необхідні знання, виробляються навички та вміння [7, с. 57–60].

Майбутні фахівці з туризму мають мобільно реагувати на всі зміни в суспільстві і приймати адекватні рішення. Основними професійними якостями фахівці сфери туризму є ті, які дозволяють створювати інноваційний соціокультурний простір; дають змогу працювати в команді. Не менш важливими залишаються особистісні – комунікабельність, активність, толерантність, здатність до самоорганізації та самовдосконалення. Відповідно до галузевого стандарту показником готовності до здійснення професійної діяльності менеджерів туризму є здатність: до колективних дій; організації взаємодії в колективі; професійного спілкування; забезпечувати гармонійні та конструктивні взаємовідносини при виконанні професійних завдань для досягнення цілей професійної діяльності; толерантно сприймати культуру та звичаї інших країн і народів; працювати в полікультурному середовищі для забезпечення успішної кроскультурної комунікаційної взаємодії у міжнародному туристичному обміні (бізнесі); критики та самокритики; працювати самостійно й автономно; діяти з позицій соціальної відповідальності, займати активну громадянську позицію та розвивати лідерські якості; виконувати професійну діяльність у відповідності до стандартів якості; формування культури мислення, її сприйняття; навчання; формувати нові ідеї (креативність); адаптації до нових ситуацій у професійній діяльності.

Перехід до реалізації нової парадигми вищої освіти вимагає розв'язання сучасних проблем підготовки фахівців в умовах вищого навчального закладу. Серед пріоритетних завдань професійної туристичної освіти виокремлюють такі: підготовка вільного й освіченого спеціаліста; формування прагнення досягти професійної майстерності; вдосконалення професійної підготовки на основі сучасних новітніх освітніх та інформаційних технологій; розвиток ініціативи й творчої активності майбутніх спеціалістів на основі партнерських стосунків; розвиток толерантності, культури спілкування і поведінки у міжкультурній взаємодії [2, с. 48].

Сучасна парадигма вищої професійної освіти в галузі управління туризмом зумовлює необхідність підготовки спеціаліста, який готовий до реалізації дослідницько-аналітичної, технологічної, сервісної, організаційної та управлінської функцій; уміє мобільно орієнтуватися та адаптуватися в динамічному і мінливому середовищі; самостійно організовувати свою працю.

Професійна підготовка майбутнього фахівця в умовах вищого навчального закладу повинна бути багатоаспектною, емоційною, результативною й успішною. З огляду на зазначене, вища школа, виконуючи соціальне замовлення суспільства, має сформувати у майбутнього

фахівця з туризму професійні знання та вміння самостійного туроперейтингу та всіх видів туристських послуг, пропонувати готові конкурентноспроможні програми. Це обумовлює специфічність чинників самовдосконалення майбутніх фахівців сфери туризму в умовах ВНЗ.

Перехід до реалізації нової парадигми вищої освіти вимагає розв'язання сучасних проблем підготовки фахівців в умовах вищого навчального закладу. Основними принципами побудови системи безперервної професійної освіти в галузі туристичної діяльності (за В. Квартальновим) є: принцип планомірної доцільності (облік об'єктивної потреби у випереджувальному зростанні соціальної й професійної орієнтації фахівців, адекватної стану і перспективам туристського розвитку); принцип єдності (реалізація завдання якісного навчання фахівця); принцип спільності (необхідність відповідності кваліфікації фахівця вимогам, що висувуються сучасним періодом розвитку до всіх рівнів і структур туристичної освіти); принцип безперервності, обов'язковості і послідовності навчання; принцип диференціації та індивідуалізації навчання [4, с. 127].

Вирішальним чинником удосконалення процесу підготовки майбутніх фахівців до безпосередньої практичної діяльності є формування здатності до професійного самовдосконалення. Власне тому й набуває актуальності питання про дотримання акмеологічних аспектів підготовки майбутніх фахівців сфери туризму.

Сучасні дослідження проблем формування професійного самовдосконалення фахівців з туризму є фрагментарними, оскільки розглядають тільки її окремі аспекти, які пов'язані з розв'язанням конкретних завдань.

Категорія “професійне самовдосконалення” належить до акмеологічних. Професійне самовдосконалення є цілісною системою, структурні компоненти якої взаємозалежні між собою і соціальним середовищем. Уважаємо, що професійне самовдосконалення є рушійною силою професійного становлення, формування професійних і особистісних якостей, професіоналізму майбутніх фахівців. Важливим при цьому є дотримання акмеологічних аспектів підготовки майбутніх менеджерів туризму до професійної діяльності в умовах ВНЗ. Особливо актуальною в контексті сказаного є наукова позиція О. Плахотник, котра доводить, що “акмеологічний підхід в освіті – це переорієнтація від людини як об'єкта освіти (пасивного сприймача інформації) до суб'єкта освіти, здатного до самопізнання, саморозвитку, самовдосконалення і самореалізації, що сприяє професійному зростанню та реалізації ключової ідеї розвитку сучасної загальноосвітньої і вищої школи – підвищенню якості освіти” [6, с. 191].

“Акме” – вершина в розвитку особистості – є інтегральною формулою професіоналізму. Професіоналізм в акмеологічному розумінні – це система, яка складається з таких взаємопов'язаних підсистем: професіоналізму особистості, професіоналізму діяльності, нормативності діяльності і поведінки та продуктивної Я-концепції [3, с. 48]. Професіоналізм являє собою не статичну, а динамічну характеристику, завдяки чому особистість повинна прагнути до досконалості.

Питання професіоналізму в останнє десятиліття стає об'єктом пильної уваги науковців із метою розробки завершеної теорії формування фахівця-професіонала. Проблеми формування професіоналізму майбутніх фахівців із туризму розглядають Г. Бабій, І. Зорін, В. Квартальнов, Л. Кнодель, Л. Польова, Н. Свентицька, Л. Чорна та ін. У понятті “професіоналізм” відображається такий ступінь оволодіння людиною структури професійної діяльності, що відповідає наявним у суспільстві стандартам й об'єктивним вимогам.

Професіоналізм діяльності фахівців туризму – це якісна характеристика, перш за все, працівника туристичної індустрії як суб'єкта, якому притаманні висока професійна кваліфікація і компетентність, розмаїтість ефективних професійних навичок і умінь, володіння сучасними технологіями і способами розв'язання професійних завдань, що дозволяє

організувати загальнодоступний і повноцінний відпочинок та оздоровлення населення, а також ознайомлювати з історико-культурною спадщиною та сьогоденням нашого народу і держави. Для набуття професіоналізму майбутній фахівець із туризму повинен мати здібності і бажання постійно вчитися та удосконалюватися.

При цьому в процесі розвитку майбутнього фахівця необхідно розрізняти такі тенденції його становлення як: суб'єкта професійного розвитку; фахівця певної кваліфікації; зрілої особистості; активного учасника акме-орієнтованого процесу розвитку [3, с. 172].

Акмеологічними критеріями професіоналізму фахівців туризму, на наше переконання, є об'єктивні та суб'єктивні характеристики, психологічні протипоказання; знання, вміння, навички, індивідуальні та професійні якості, акмеологічні інваріанти; професійна мотивація; професійна самооцінка та рівень домагань; здатність до саморегуляції та стресовитривалість; особливості професійної взаємодії тощо.

Пріоритетними акмеологічними чинниками, що впливають на процес професійного самовдосконалення фахівця, є знання, вміння, навички професійної діяльності; акмеологічна мотивація фахівця з туризму.

Професійна Я-концепція включає усвідомлення себе як професіонала, носія професійної культури, представника певної професії. Особливості продуктивної Я-концепції зумовлені особливостями етапу професійного становлення й особливостями професійної діяльності. При цьому зазначимо, що важливою є мотивація розвитку "образу Я", яка формується як в умовах аудиторної, так і позааудиторної діяльності. Важливим при цьому залишається посиленна увага до системи організації позааудиторної діяльності. До прикладу, у майбутніх фахівців з туризму, що готуються проходити практику, відповідно до всіх вимог, формується готовність до освоєння засад майбутньої професійної діяльності; створюється можливість апробувати спеціальні теоретичні знання у безпосередній практичній діяльності; оволодіти певними професійними нормами, традиціями притаманними професії; виробити власний стиль професійної діяльності тощо.

З позиції акмеології як методологічної основи сутність професійної освіти можна розуміти як цілісний розвиток людини в умовах освітніх систем. Основним принципом побудови професійної підготовки на основі акмеологічного підходу постає принцип системної інтеграції, коли освітні галузі знань визначають типом взаємовідносин людини зі світом [2, с. 45].

Акмеологічний підхід орієнтований на цілісний і стійкий розвиток освітніх систем і суб'єктів освітнього процесу в умовах цих систем. У межах цього підходу сформувалася низка акмеологічних категорій:

- "акме" як орієнтація на життєвий успіх, досягнення вершин у розвитку кожного студента й викладача, на розвиток творчого потенціалу фахівця та його соціалізацію в складних умовах життєдіяльності;
- зрілість як інтегральний показник досягнення "акме", вершини на кожному етапі підготовки (особиста зрілість, соціальна зрілість, професійна зрілість, здатність до саморозвитку й самовдосконалення);
- акмеологічний аналіз – аналіз процесу й результатів діяльності (навчальної, професійної) через призму можливих досягнень;
- системно-комплексна діагностика як технологія й методика акмеологічного аналізу, аналіз взаємодії різних чинників і показників розвитку майбутнього фахівця у ВНЗ;
- акмеологічний простір як енергетичний простір ВНЗ;
- акмеограма як опис акмеологічний інваріант у суб'єктивних характеристиках праці людини, у її суб'єктивних якостях, які значною мірою забезпечують професіоналізм майбутнього фахівця;

- акмеологічні технології – це технології забезпечення досягнень кожного майбутнього фахівця в умовах варіативності освітніх програм;
- творчий потенціал як чинник, закладений у людині власне природою, який реалізований у різних видах діяльності;
- професіоналізм діяльності як її якісна характеристика;
- саморегуляція як здатність людини керувати собою на основі сприйняття й усвідомлення актів своєї поведінки та психічних процесів;
- рефлексія як процес самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних актів і станів;
- творчість як діяльність, результатом якої є створення нових матеріальних і духовних цінностей [1, с. 57].

Наголосимо, що неодмінною складовою акмеологічного підходу є розробка концепцій розвитку професіоналізму чи професіонала як єдиної визначальної суті, системи аргументованих теоретичних поглядів, що підтверджені емпіричними дослідженнями і практикою, та є способом розв'язання проблеми.

Важливим аспектом дотримання акмеологічного підходу до процесу професійної підготовки майбутніх фахівців (за А. Деркач) є формування ціннісного ставлення студента до самовдосконалення. В аспекті окресленої проблеми необхідними є :

- спрямованість навчально-виховного процесу на постійний саморозвиток і самовдосконалення як умови успішної адаптації й самореалізації в сучасному суспільстві, самостійність та успішність студентів;
- орієнтація освіти й виховання студентів на позитивне мислення, життєвий успіх, досягнення високих результатів у діяльності (освітній, творчій, професійній), на можливість самореалізації кожного;
- орієнтація викладачів на цілісний і стійкий розвиток майбутнього фахівця, на формування його акмеологічної позиції в житті та праці;
- накопичення майбутнім фахівцем досвіду розвитку, саморозвитку;
- розвиток конструктивно-методологічного мислення викладача й студента;
- акмеологічний супровід процесу професійної підготовки [3, с. 216].

Отже, акмеологічний підхід до процесу підготовки майбутніх фахівців сфери туризму в умовах ВНЗ полягає в дослідженні теоретичних та практичних аспектів формування їх готовності до здійснення професійної діяльності, формуванні мотивів студентів до професійного самовдосконалення. Враховуючи сутнісні характеристики професійної діяльності фахівців із туризму в сучасних умовах у контексті акмеологічного підходу, вважаємо за доцільне керуватися такими принципами: цілісності, неперервності, прогностичності з урахуванням потреб споживача туристичних послуг; орієнтованості технологій професійної підготовки майбутніх фахівців туризму на створення сприятливих умов для свідомого професійного самовдосконалення на різних етапах трудової діяльності; забезпечення єдності теоретичного і практичного компонентів професійної підготовки.

Резюмуючи сказане вище, наголосимо, що ефективність реалізації окреслених аспектів професійного самовдосконалення майбутніх фахівців сфери туризму в умовах ВНЗ залежить від акмеологічного забезпечення педагогічного процесу; введення акмеологічних технологій, тобто технологій забезпечення успіху; акмеологічного рівня діяльності професорсько-викладацького колективу (його суттєва інтеграція, стабільність, співпраця та взаєморозуміння, акмеологічний рівень прийняття управлінських рішень, виходячи з інтересів, побажань та потреб студентів та прогнозу перспективи професії.

Список використаних джерел

1. Архипова С.П. Основи акмеології : навч. посіб. / С.П. Архипова. – Черкаси : Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2009. – 128 с.

2. Виленский М.Я. Методология профессионального туристического образования : монография / М.Я. Виленский, В.А. Горский, В.И. Жолдак, Н.И. Загузов, И.В. Зорин; научн. ред. В.А. Квартальнов / РМАТ. – М. : Советский спорт, 2001. – 199 с.
3. Деркач А.А. Акмеологическая культура личности: содержание, закономерности, механизмы развития / А.А. Деркач, Е.В. Селезнева. – М. : Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО “МОДЭК”, 2006. – 496 с.
4. Квартальнов В.А. Теоретические основы становления и развития системы непрерывного профессионального образования в сфере туристической деятельности : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.08: теория и методика профессионального образования / Валерий Александрович Квартальнов. – М., 2000. – 382 с.
5. Кнодель Л.В. Теорія і практика підготовки фахівців сфери туризму в країнах-членах Всесвітньої туристської організації : дис. ... докт. пед. наук : спец. 13.00.04 / Кнодель Людмила Володимирівна. – Тернопіль : Тернопільський нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка, 2007. – 465 с.
6. Плахотнік О.В. Акмеологія як нова якість освіти / О.В. Плахотнік // Збірник наукових праць Військового інституту Київського національного університету імені Тараса Шевченка. – К. : ВІКНУ, 2013. – Вип. 42. – С. 187–192.
7. Сокол Т.Г. Педагогічні аспекти створення моделі спеціаліста туристичного менеджменту та науково-методичного забезпечення його підготовки / Т.Г. Сокол // Вісник Черкаського Національного університету імені Богдана Хмельницького. – 2008. – Вип. 137. – С. 57–60.

The article deals with the issues of using acmeological resources of developing would-be tourism experts and formation of their professionalism. The research of the present-day state of training tourism industry experts in Ukraine is highlighted in the above article. It has been discovered that the prior acmeological factors which influence the process of professional self-perfection of a tourism expert are the knowledge, abilities, professional management skills, and acmeological motivation of a would-be tourism expert.

It has been specified that an indispensable component of an acmeological approach is the generation of conceptions for developing professionalism or an expert as a single determinant essence, system of explained theoretical views which are acknowledged by the empiric research and practice and are the way of solving a problem.

It is indicated that an important aspect of maintaining an acmeological approach in the process of would-be experts' professional training is the formation of student's valuable attitude to self-perfection. Professionalism is not a statistical but a dynamical feature; due to the above fact an individual person should strive for excellence.

Essential features of professional tourism experts' work in present-day conditions in the context of acmeological approach are studied in the article. We think it is reasonable to follow the below principles: unity, continuity, prognosis of taking into account customer's tourism services needs; orientation of technologies for professional training of would-be tourism experts on the creation of favorable conditions for conscious professional self-improvement at different stages of work; securing the unity of theoretical and practical components of professional training.

It is stressed that the effectiveness of the implementation of the above described aspects of professional self-perfection of would-be tourism experts under the conditions of the institutions of higher learning depends on acmeological priority guarantee in the educational process; implementation of acmeological technologies, that is technologies for securing success; acmeological level of teaching staff (its essential integration, stability, cooperation and mutual understanding, acmeological level of making management decisions, taking into account students' interests, wishes and needs; and prognosis of job perspective.

Key words: *acmeological motivation, acmeological approach, would-be tourism experts, professionalism, professional self-perfection.*

УДК 378.22:796/799

Корносенко Оксана

Kornosenko Oksana

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФІТНЕС-ТРЕНЕРІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

THE PECULIARITIES OF ORGANIZATION OF FUTURE FITNESS-TRAINERS' TRAINING IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

На основі аналізу навчальних планів підготовки бакалавра і магістра за напрямом фізичне виховання, встановлено, що факультети фізичного виховання вищих педагогічних навчальних закладів здатні надавати студентам необхідний обсяг знань та практичних умінь для діяльності в галузі оздоровчого фітнесу. Здійснено диференціацію навчальних дисциплін підготовки фахівця фізичної культури до діяльності в галузі оздоровчого фітнесу на загальноосвітні, загальнопрофесійні і спеціальнопрофесійні. Виявлено, що загальноосвітні дисципліни не мають провідної ролі в підготовці майбутніх фітнес-тренерів, загальнопрофесійні – у своїй структурі можуть мати як загальноосвітні модулі чи теми, так і спеціальні, необхідні фахівцю для діяльності в галузі оздоровчого фітнесу. Опанування знаннями й уміннями спеціальнопрофесійних дисципліни дає змогу фахівцям фізичної культури виконувати функції фітнес-тренера: проводити групові та персональні тренування, здійснювати інструктаж у тренажерному залі, складати персональні програми тренувань, консультувати з приводу правильного харчування та здорового стилю життя.

Ключові слова: професійна підготовка, фахівці фізичної культури, організація навчального процесу, оздоровчий фітнес.

Професійна підготовка майбутніх фахівців фізичної культури, яка здійснюється в умовах педагогічної освіти, повинна націлюватися на формування професійної компетентності і реалізовуватися через:

- комплекс гуманітарних, соціально-економічних, природничонаукових та професійно-орієнтованих дисциплін, які формують високий рівень професійної компетентності фахівців;
- вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу, що забезпечує формування необхідних практичних умінь і навичок у галузі фізичної культури, педагогічної майстерності, якостей особистості, професійного світогляду;
- науково-педагогічне спрямування викладання курсів гуманітарних, соціально-економічних і природничонаукових дисциплін, що формує творче продуктивне мислення, креативність, професійну ерудованість;
- залучення студентів до основ науково-дослідної роботи через систему навчальних курсів, участь їх у наукових конференціях, методичних семінарах, тренінгах, роботу в проблемних групах, виконання обов'язкових контрольних та кваліфікаційних робіт, присвячених актуальним проблемам розвитку фізичної культури, спорту, фітнесу, рекреації тощо;
- практичну підготовку в ході проходження студентами педагогічної, організаційної, виробничої практик у загальноосвітніх навчальних закладах, дитячо-юнацьких спортивних школах, спортивних клубах, фізкультурно-оздоровчих комплексах тощо.

Проблеми професійної підготовки фахівців різного профілю висвітлено в працях учених А. Алексюка, Я. Болюбаша, В. Галузинського, В. Головенкіна, С. Вітвицької, А. Кузьминського, О. Мороза, В. Ортинського, Д. Чернилевського та ін. [1; 3]. Питання професійної підготовки фахівців фізичної культури досліджували Б. Курдюков, Ю. Забіяко Л. Сущенко, П. Хоменко та

ін. [2; 4; 5]. У своїх працях учені обґрунтовують цілі та завдання професійної освіти, загальну структуру й особливості традиційної та Болонської системи організації навчального процесу у вищих навчальних закладах тощо. Проте, особливості організації процесу підготовки майбутніх фахівців фізичної культури до діяльності в галузі оздоровчого фітнесу, як специфічного виду підготовки, не розглянуто.

Зокрема Ю. Забіякою, професійна підготовка майбутніх фахівців розглядається як цілісна система, що будується на основі органічної єдності загального, особливого й індивідуального. Вона здійснюється за принципом інтегративного підходу до формування її змісту, відбору форм і методів, оскільки інтегрує в собі підготовку як фахівців фізичної культури й спорту, так і фахівців із конкретних видів спорту [2].

Учена Л. Сущенко наголошує, що характерною особливістю організації навчального процесу є модульна організація у вигляді освітніх циклів різної тривалості, що дозволяє студентам, залежно від їх матеріальних можливостей, інтересів і здібностей, досягти того чи іншого рівня освіти і професійної підготовки [4].

Метою дослідження є аналіз організації процесу підготовки фахівців фізичної культури до діяльності в галузі оздоровчого фітнесу, зокрема загальна характеристика двоступеневої системи освіти; навчальних планів підготовки фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавр і магістр за напрямом фізичне виховання; загальноосвітніх, загальнопрофесійних і спеціальнопрофесійних дисциплін у підготовці фахівців фізичної культури до діяльності в галузі оздоровчого фітнесу.

Навчальний процес професійної підготовки фахівців фізичної культури має двоступеневий характер і реалізовується через навчальні плани: підготовки бакалавра з галузі знань 0102 фізичне виховання, спорт і здоров'я людини за напрямом 6.010201 фізичне виховання, укладеним відповідно до державних стандартів освіти та з урахуванням нормативних актів та рекомендацій Міністерства освіти і науки України, зокрема, наказів Міносвіти: № 285 від 31 липня 1998 року, № 642 від 9 липня 2009 року і підготовки магістра, тієї ж галузі за напрямом 8.01020101 – фізичне виховання. Отже, над системою базової вищої педагогічної освіти надбудовується рівень повної вищої педагогічної освіти (магістратура), що дозволяє випускникам глибше освоїти обрану спеціалізацію й отримати диплом про вищу освіту з присвоєнням кваліфікації викладач фізичного виховання за обраним напрямом, який дає право здійснювати професійну діяльність у будь-яких типах освітніх установ.

Дослідження, проведені за кордоном і в Україні вказують, що двоступеневе навчання має істотні переваги в порівнянні із одноступеневим. Воно швидше і більш гнучко реагує на зміни у соціальній сфері, сприйнятливє до нових принципів і технологій навчання, створює кращі умови для реалізації творчого потенціалу студентів, допомагає відібрати найбільш талановиту молодь і готувати професійно компетентних фахівців.

Зміст підготовки фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавр і магістр обумовлюється логікою розподілу дисциплін навчального плану між семестрами за принципом поступовості – від часткового до загального, від конкретного до абстрактного, від практичного до аналітичного. Відповідно до сучасних дидактичних вимог композиція змісту навчальних планів передбачає безперервність і наступність освоєння навчального матеріалу, вивчення спочатку дисциплін переважно поглибленої фахової підготовки, потім – здебільше узагальненого характеру. Такий підхід створює в університеті завершену систему ступеневої освіти фахівців фізичної культури, а комплекс придатних умов сприяє реалізації творчих і фізичних можливостей, наукових інтересів обдарованої студентської молоді.

Навчальний план підготовки бакалаврів передбачає поглиблену фундаментальну, гуманітарну, соціально-економічну, фахову, природничонаукову та практичну підготовки і спрямований на реалізацію фаховими кафедрами системного підходу до формування творчого професійно та науково компетентного фахівця з педагогіки і методики середньої освіти, на інтеграцію всіх циклів дисциплін та їх орієнтацію на кінцевий результат – високу

якість підготовки фахівця фізичної культури. Навчальний план складається з двох блоків – нормативні і вибіркові навчальні дисципліни. За рахунок вибіркового компоненту до змісту підготовки включені фундаментальні та професійно-орієнтовані дисципліни, необхідні для поглибленої підготовки фахівців фізичної культури. Нормативні навчальні дисципліни підготовки бакалавра складають 73% навчального часу, і в свою чергу, поділяються на чотири цикли:

- гуманітарні та соціально-економічні дисципліни, які забезпечують загальноосвітній розвиток фахівця, становлення особистості студента, розширюють його кругозір, загальну ерудованість й культуру, сприяють розвитку його світогляду, життєвого й професійного самовизначення. Це такі дисципліни як: “Історія України”, “Українська мова”, “Філософія” та ін.;
- дисципліни природничонаукової (фундаментальної) підготовки, які покликані сформувати у студентів систему знань на основі сучасних концепцій і технологій збереження та зміцнення здоров’я людини, інноваційних методів покращення стану здоров’я людей різного віку й захворювань, поглядів щодо створення здоров’язберігаючих умов навчання і тренування, що у сукупності сприятиме формуванню здоров’язберігаючої компетенції. Це такі дисципліни як: “Фізкультурно-спортивні споруди”, “Біомеханіка”, “Основи медичних знань”, “Біохімія”, “Гігієна” тощо.;
- дисципліни загальнопрофесійної підготовки, спрямовані на готовність фахівця, незалежно від його спеціалізації, до роботи з людьми різного віку (дітьми, дорослими, літніми) і виконання основних професійних функцій: навчання, виховання, корекції розвитку тощо. Цей блок включає в себе дисципліни як психолого-педагогічного циклу, такі як: “Психологія” і “Педагогіка”, та дисципліни спортивно-педагогічного напрямку: “Теорія і методика викладання легкої атлетики”, “Теорія і методика викладання плавання”, “Теорія і методика викладання футболу”, “Теорія і методика викладання атлетизму”, “Теорія і методика викладання гімнастики” тощо.
- дисципліни професійної і практичної підготовки забезпечують фундаментальну науково-практичну підготовку фахівця фізичної культури на основі знань з теорії і методики фізичного виховання та практики застосування набутих теоретичних знань і умінь. До цього циклу належать наступні дисципліни: “Безпека життєдіяльності”, “Вступ до спеціальності”, “Теорія і методика фізичного виховання”, “Історія фізичної культури” та ін.

Вибіркові дисципліни становлять 23% навчального навантаження і поділяються на два блоки:

- дисципліни самостійного вибору навчального закладу, що являють собою сукупність курсів природничо-наукової, загально-професійної і професійно-практичної підготовки, до яких належать: “Економічна теорія”, “Спортивна медицина”, “Основи педмайстерності”, “Методика виховної роботи”, “Актуальні проблеми видів спорту”, “Професійний спорт” тощо та практики різного типу: “Психологічна практика”, “Практика з фізичного виховання і туризму”, “Педагогічна практика з педмайстерністю” тощо.;
- дисципліни вільного вибору студента призначені для задоволення освітньо-кваліфікаційних потреб студента, забезпечення можливостей поглибленого вивчення навчальних курсів, що входять до нормативної частини навчального плану, набуття додаткових загальноосвітніх і професійних компетенцій, реалізації особистих прагнень та здібностей щодо своєї майбутньої професійної діяльності.

Обов’язкові професійно-орієнтовані навчальні дисципліни підготовки магістра складають 75% від навчального навантаження і поділяються на два цикли – академічної і професійної підготовки. Зміст цих дисциплін розроблено з урахуванням державної політики щодо реформування вищої освіти та принципів Болонської декларації. Вони забезпечують наукове наповнення, компетентнісний підхід, наступність, комплексність, інтегрованість, модульність, варіативність, гнучкість підготовки та відповідно сприяють формуванню спеціально-професійних компетенцій, що забезпечують здатність магістрів до науково-дослідної і педагогічної діяльності. Дисциплінами академічної підготовки магістра є: “Організація

та методологія наукових досліджень”, “Медико-біологічні основи ФВ і С”, “Функціональна діагностика і контроль у сфері ФВ і С”, “Психологія та педагогіка спортивної діяльності”. До дисциплін професійної підготовки магістра належать: “Педагогіка вищої школи”, “Психологія вищої школи”, “Методика фізичного виховання та спортивного тренування у вищій школі”, “Адаптивне фізичне виховання” тощо.

Вибіркові дисципліни підготовки магістра складають 25% навчального навантаження і поділяються на дисципліни для набуття академічної і професійної кваліфікації.

Сучасний стан розвитку фізкультурної освіти зумовлюється підвищеною потребою освітніх і оздоровчих закладів у фахівцях, а також орієнтується на завдання, які стоять перед органами управління, навчальними закладами, науковими установами в реалізації державної програми реформування освіти на інноваційній основі, що забезпечить конкурентоспроможність фахівців на ринку праці, надасть їм змогу пріоритетного вдосконалення особистих здібностей, сприятиме розвитку самовиховної і самоосвітньої функції, формування стійкої громадської позиції та інтелігентності. Зважаючи на це, вища фізкультурна освіта повинна забезпечити можливість отримання у стінах вищого педагогічного навчального закладу одночасно із базовою педагогічною освітою (вчитель фізичної культури) й вузькоспеціалізовану, яка здобувається на основі інтеграції знань нормативних і варіативних дисциплін навчального плану. Це дозволить випускнику відповідати затребуваності соціального замовлення в галузі фізкультурно-оздоровчих послуг, мати максимальну змогу для подальшого вдосконалення набутих умінь та навичок й професійного зростання за обраною додатковою спеціальністю.

Так, факультети фізичного виховання вищих педагогічних навчальних закладів, що здійснюють підготовку фахівців фізичної культури, здатні надавати необхідний обсяг знань та умінь для виконання професійних функцій фітнес-тренера. Цей процес передачі знань відбувається на основі диференціації та інтеграції змісту навчальних дисциплін різних циклів підготовки. Під диференціацією, у цьому випадку, розуміємо розподіл навчальних дисциплін за ієрархічним принципом – від більш значимих, для спеціалізації фітнес-тренера, до менш вагомих. Відповідно, всі навчальні дисципліни, що викладаються з метою підготовки майбутніх фахівців фізичної культури до діяльності в галузі оздоровчого фітнесу, розподілимо на: загальноосвітні, загальнопрофесійні і спеціально професійні, що показано на рисунку.



Загальноосвітні дисципліни в підготовці фітнес-тренера покликані надати загальне уявлення про обрану професію, створити систему мотиваційних установок на майбутню професійну діяльність, удосконалити мовлення, глибше пізнати правила спілкування, розширити загальну культуру й формувати професійну, отримати знання з історії різних галузей наукового пізнання, виявити й розвивати свої здібності, таланти тощо. До таких дисциплін відносимо: “Історію фізичної культури”, “Вступ до спеціальності”, “Іноземну мову”, “Українську мову”,

“Основи екології”, “Історію України”, тощо. Ці дисципліни розширюють кругозір, формують різні види мислення, дають знання з історії проведення різних спортивних змагань, здобутків професійних спортсменів тощо. Набуті знання можуть знайти своє застосування в повсякденному житті, в професійних ситуаціях, де потрібно проявити ерудицію, освіченість, але в професійній практичній діяльності фітнес-тренера вони не матимуть широкого використання.

Загальнопрофесійними дисциплінами в підготовці фітнес-тренера вважаємо такі, що дозволяють студентам оволодіти знаннями в галузі фізіології, біохімії, біомеханіки, теорії й методики фізичного виховання, лікувальної фізичної культури, психології. Вони навчають плануванню уроків фізичної культури, прогнозуванню результатів тренувальної діяльності, дозуванню навантаження тощо. Проте, лише окремі теми з цих дисциплін є професійно необхідними в підготовці фітнес-тренера, інші, вважаємо важливими для виконання функцій вчителя фізичної культури. До них відносимо: “Фізіологія рухової активності”, “Теорія і методика викладання гімнастики”, “Теорія і методика фізичного виховання” тощо.

Оволодіння спеціальнопрофесійними дисциплінами передбачає набуття знань і практичних умінь за специфічними напрямками фізкультурно-оздоровчої діяльності, зокрема оздоровчого фітнесу. До них належать: “Теорія і методика викладання оздоровчого фітнесу”, “Сучасні фітнес технології”, “Основи персонального тренування”, “Спортивно-педагогічне вдосконалення “Оздоровча аеробіка” тощо. Опанування знаннями й уміннями, що надають перелічені дисципліни, дає змогу майбутнім фахівцям фізичної культури виконувати професійні функції фітнес-тренера: проводити групові та персональні тренування, здійснювати інструктаж у тренажерному залі, складати персональні програми тренувань, консультувати з приводу правильного харчування та здорового стилю життя.

Під інтеграцією, в контексті нашого дослідження, розуміємо поєднання змісту навчальних дисциплін із різних циклів, у єдину структурно-логічну схему підготовки фітнес-тренера. Виділення й аналіз окремих тем загальнопрофесійних дисциплін із поєднанням спеціальнопрофесійних, для діяльності фітнес-тренера, що дасть змогу повноцінної його підготовки.

Отже, диференціація навчальних дисциплін підготовки фахівця фізичної культури до діяльності в галузі оздоровчого фітнесу на загальноосвітні, загальнопрофесійні і спеціальнопрофесійні, дає підстави для таких висновків: загальноосвітні дисципліни не мають провідної ролі в підготовці майбутніх фітнес-тренерів; загальнопрофесійні – у своїй структурі можуть мати як загальноосвітні модулі чи теми, так і спеціальні, необхідні фахівцю для діяльності в галузі оздоровчого фітнесу; опанування знаннями й уміннями спеціальнопрофесійних дисциплін дає змогу фахівцям фізичної культури виконувати професійні функції фітнес-тренера: проводити групові та персональні тренування, здійснювати інструктаж у тренажерному залі, складати персональні програми тренувань, консультувати з приводу правильного харчування та здорового стилю життя.

Для виявлення дисциплін, які в підготовці фітнес-тренера матимуть або загальнопрофесійне, або спеціальнопрофесійне значення необхідно розробити технологічну схему, в якій розглянути курси, необхідні для підготовки фітнес-тренера, і розподілити їхні навчальні модулі на загальнопрофесійні і спеціальнопрофесійні компоненти. Це завдання вважаємо перспективним у подальших розвідках за нашим напрямом дослідження.

Список використаних джерел

1. Галузинський В.М. Основи педагогіки та психології вищої школи України / В.М. Галузинський, М.Б. Євтух. – К. : ННТЛ, 1995. – 436 с.
2. Забіяко Ю. Професійна підготовка фахівців фізичної культури та спорту / Ю. Забіяко // Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві : зб. наук. пр. № 2(22) / М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки ; [редкол.: А.В. Цьось та ін.]. – Луцьк : ВНУ ім. Лесі Українки, 2013. – С. 16–19.
3. Кузьмінський А.І. Педагогіка вищої школи: [навч. посіб.] / А.І. Кузьмінський – К. : Знання, 2005. – 486 с.

4. Сущенко Л.П. Теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту у вищих навчальних закладах: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04. / Л.П. Сущенко. – Київ, 2003. – 46с.
5. Хоменко П.В. Підготовка фахівців фізичної культури в системі сучасної професійної освіти / П.В. Хоменко, О.К. Корносенко // Науковий часопис Національного педагогічного університету М.П. Драгоманова : зб. наук. праць / за ред. Г.М. Арзютова. – К. : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2015. – Вип. 3К1. – С. 379–382.

The article analyzes the process of organization of preparing professionals in physical education to activity in the field of healthy fitness, including general characteristics of two-stage system of education. It has been established that the two-stage study has significant advantages comparing with a single-stage one. It is faster and more flexible in reaction to changes in the social sphere, more receptive to new concepts and technology of learning. It creates better conditions for realization of students' creative potential helps to select the most talented young people and prepares competent professionals.

Based on the analysis of the plans for bachelors and masters in the field of physical training, it has been found that physical education of higher pedagogical educational institutions can provide students with the necessary amount of knowledge and practical skills for activities in the field of healthy fitness. The author differentiates educational disciplines for training a specialist in physical education in the field of healthy fitness on general educational, general professional and special professional disciplines. It has been revealed that general subjects do not have a leading role in future fitness trainers' training, general-professional – in its structure can be as general-educational modules or themes and special which required for specialist activities in the field of healthy fitness. Acquiring knowledge and skills of special professional disciplines enables for experts of physical culture to perform features as fitness trainer: conduct group and personal training, instruction for do exercise in the gym, to make personal training-program, advise on proper nutrition and healthy lifestyle.

Key words: professional training, specialists in physical education, organization of educational process, healthy fitness.

УДК 378

Ліба Оксана

Liba Oksana

ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

THE USE OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN TEACHING MATHEMATICS IN PRIMARY SCHOOL AS A PEDAGOGICAL PROBLEM

У статті розглядаються проблеми інноватизації математичної освіти, використання інноваційних педагогічних технологій на уроках математики в початковій школі та формування готовності майбутніх учителів до реалізації інноваційних технологій у професійній діяльності.

Ключові слова: початкова школа, технологія, педагогічна технологія, інновація, інноваційна педагогічна технологія, математика.

Реформування національної освіти в Україні породжує потребу в нових підходах до організації навчально-виховного процесу в початковій школі, що актуалізує пошук ефективних технологій навчання і виховання. Сучасне шкільне життя не відповідає запиту на численні

здібності дітей, обмежуючи їхню соціальну участь вербально-теоретичним навчанням. Тому питання розвитку спроможності молодших школярів активно впливати на навколишній світ і максимально широко реалізовувати природний потенціал щодо власного психосоціального зростання нівелюється формальним виконанням замовлення початкової школи. У результаті потенційно широкий простір потреб, здібностей та інтересів учня не заповнюється можливим спектром міжсуб'єктної розвивальної взаємодії, не актуалізує найрізноманітніші форми поведінки, діяльності, спілкування, які мають непересічне значення у формуванні особистості. Актуальність цієї суспільної проблеми полягає в тому, що система шкільного навчання повинна забезпечувати різнобічний гармонійний розвиток нахилів, здібностей та обдарувань у контексті досягнення кожною особистістю високих меж самореалізації та самовдосконалення. Шляхи розв'язання цієї проблеми містяться у використанні інноваційних технологій у початковій школі, зокрема, в процесі навчання математики.

Вітчизняні та зарубіжні дослідники приділяють достатню увагу інноваційної діяльності освітніх закладів. Проблема педагогічної інноватики на сучасному етапі розвитку знайшли своє відображення в роботах І. Богданової, Л. Даниленко, В. Паламарчук, І. Підласого, А. Пригожина, О. Савченко, В. Сластьоніна та ін. У працях М. Богдановича, Л. Дутко, М. Козака, Г. Копернік, Я. Короля, Л. Кочиної, Н. Листопад, Л. Штабової досліджуються питання програмового забезпечення процесу навчання математики за різними методичними підходами. Привертають увагу дослідників основні положення індивідуалізації та диференціації навчання математики (С. Логачевська, О. Пехота, А. Фурман та ін.), системи використання індивідуальних та колективних форм навчально-пізнавальної діяльності в навчанні математики (Ю. Мальований, І. Чередов, О. Ярошенко та ін.); методичні основи розвитку математичного мислення та математичної культури (І. Каплунович, В. Краєвський, Є. Лодатко, Л. Фрідман та ін.). Для сучасного суспільства впровадження інноваційних технологій в освіту має не стільки теоретичне, скільки прагматичне значення, оскільки в умовах глобалізації стосується його історичного розвитку та перспектив, які пов'язані з так званими “високими технологіями”.

Один із чинників, що сприяє реформуванню національної системи освіти є значне поширення нових – інноваційних освітніх технологій [7, с. 2]. Серед сучасних тенденцій розвитку системи освіти панує культуротворча, зорієнтована на розбудову цілісного освітнього простору, конструювання навчального середовища гуманістичного типу та неперервний особистісний розвиток учнів. Саме вона складає теоретичну й етично-ціннісну основу технологічного підходу до організації навчального процесу.

Уточнимо сутність термінів “інновація” та “педагогічна технологія”. Слово “інновація” має багатомірне значення, оскільки складається з двох форм: власне ідеї та процесу її практичної реалізації [3, с. 338]. Стосовно педагогічного процесу інновація означає введення нового у цілі, зміст, методи та форми навчання й виховання, організацію спільної діяльності вчителя й учнів, що поліпшує хід і результативність освітнього процесу. Відповідно до Закону України “Про інноваційну діяльність” [6], інновації – це новостворені й удосконалені технології, а також організаційно-технічні рішення, що істотно покращують структуру освітньої сфери.

У численних дослідженнях науковців, які звертаються до витоків поняття “технологія”, зазначається, що цей термін походить від грецького *techné* – мистецтво, майстерність і *logos* – наука, закон, знання, вчення. Термін “технологія” перекладається як наука або вчення про майстерність [1, с. 10; 5, с. 13].

У тлумачному словнику української мови технологія трактується як сукупність знань, відомостей про послідовність окремих виробничих операцій у процесі виробництва чогось; навчальний предмет; сукупність способів обробки або переробки матеріалів, виготовлення виробів, проведення різних операцій тощо [11, с. 445].

На думку українських учених (А. Нісімчук, О. Падалка, І. Смолук), “технологія в будь-якій сфері – це діяльність, яка максимально відбиває об'єктивні закони предметної сфери і тому

забезпечує найбільшу для таких умов відповідність результату діяльності поставленим цілям” [8, с. 5].

Тривалий час термін “технологія” залишався поза межами понятійного апарату педагогіки. Сьогодні ж поняття “педагогічна технологія” стійко увійшло в наукову термінологію. За останні роки тільки у вітчизняних і зарубіжних публікаціях можна знайти близько 300 різних тлумачень цього поняття. Наведемо деякі з них, які сприятимуть уточненню сутності поняття “педагогічна технологія” для оптимізації навчання математики в початковій школі.

Так, на думку Б. Лихачова, педагогічна технологія – це сукупність психолого-педагогічних установок, що визначають спеціальний набір і компонування форм, методів, способів, прийомів навчання, виховних засобів; і є організаційно-методичним інструментарієм педагогічного процесу [4, с. 9]. В. Безпалько трактує педагогічну технологію як змістовну техніку реалізації навчального процесу [2]. М. Кларін зазначає, що педагогічна технологія означає системну сукупність і порядок функціонування всіх особистісних, інструментальних і методологічних засобів, які використовуються для досягнення педагогічних цілей [4]. Визначення педагогічної технології за І. Прокопенко та В. Євдокимовим – це “суворо наукове і точне відтворення педагогічних дій, які гарантують успіх” [9, с. 8]. В. Монахов характеризує педагогічну технологію як продуману в усіх деталях модель спільної педагогічної діяльності з проектування, організації та проведення навчального процесу з безумовним забезпеченням комфортних умов для тих, хто навчається [4].

В “Енциклопедії освітніх технологій” Г. Селевко визначає педагогічну технологію як систему функціонування всіх компонентів педагогічного процесу, побудовану на науковій основі, запрограмовану в часі та просторі, що призводить до намічених результатів [10, с. 50-51]. На думку дослідника, поняття “педагогічна технологія” може бути представлена трьома аспектами:

- 1) науковим: педагогічні технології – частина педагогічної науки, що вивчає і розробляє цілі, зміст і методи навчання та проектування педагогічних процесів;
- 2) процесуально-описовим: опис алгоритму процесу, сукупність цілей, змісту, методів і засобів для досягнення планованих результатів навчання;
- 3) процесуально-дієвим: здійснення технологічного (педагогічного) процесу, функціонування всіх особистісних, інструментальних і методологічних педагогічних засобів [10].

Науковий доробок учених з проблем технологій навчання доволі значний, але для його використання в початковому курсі математики має враховуватися розвивальний потенціал навчального предмета, закономірності формування функціонального, алгоритмічного, геометричного мислення молодших школярів. Аналіз науково-методичної літератури дозволяє зробити висновок про недостатню розробленість процесуально-діяльнісних засад функціонування методологічних, особистісних, інструментальних засобів в організації навчання. Тому майбутніх учителів початкових класів необхідно підготувати до впровадження нових підходів до навчання математики, які б поєднували у собі провідні ідеї науковців і загальні теоретичні положення про інноваційні технології навчання математики та їх структуру.

Дослідники до структурних частин педагогічних технологій відносять:

- *концептуальну основу*, що містить провідну ідею, теоретичні основи, дидактичні цілі навчання математики, опис основних етапів функціонування, вибір моделі навчання;
- *технологічно неперервний ланцюжок*, кожна з ланок якого виконує певну функцію та регламентує окремі педагогічні дії: змістовна лінія, що об’єднує ланки педагогічної діяльності, зорієнтована на особливості, обсяг і програмові вимоги з математики; методичне оснащення забезпечується дидактичними матеріалами; операційно-процесуальна лінія містить методи та засоби навчання, їх поєднання, особливості організації навчального середовища, процедури управління (від діагностики до програм індивідуальної корекції);
- *реалізацію технологічного підходу* в практику викладання математики та експертизу результативності технології.

Окрім цього, розробка інноваційних педагогічних технологій на сучасному етапі розвитку математичної освіти має здійснюватися відповідно до критеріїв технологічності:

- *науковості* – опиратися на теоретичні положення педагогічної науки та методики викладання математики, соціально визнані освітні цілі, перспективи модернізації математичної освіти;
- *системності*, що передбачає взаємодію частин і цілого в організації навчального середовища, в результаті чого математичний розвиток молодших школярів є цілісним утворенням;
- *гарантованості*, тобто похибка між запланованим та одержаним результатами має бути мінімальною;
- *керованості* – повного управління етапами роботи вчителя та учнів, які складають завершений цикл таких етапів:
 - а) діагностика вихідного рівня знань з математики (вибір функцій і метрики початкового діагностування);
 - б) цілепокладання, довгострокове планування (складання індивідуальних програм розвитку чи корекції знань учнів, структурування змісту навчання математики);
 - в) побудова робочого проекту навчальної діяльності (вибір методів дидактичного моделювання математичної діяльності учнів, побудова технологічного ланцюжка);
 - г) процесуальна реалізація проекту (моніторинг або цільовий зворотний зв'язок);
 - д) аналіз даних діагностування (з теми, розділу; рівня засвоєння математичних знань; рівня сформованості операційних компонентів математичного мислення; досвіду творчої діяльності);
 - е) оцінка результатів навчальної діяльності учня та самооцінка педагогічних досягнень вчителя;
- *масовості*, оскільки застосування технології залежить не від математичної підготовки учнів, а від педагогічної майстерності вчителя.

У науковій літературі знаходимо теоретичні доробки дослідників із проблеми розробки та запровадження інноваційних технологій навчання математики. Так, С. Лисенкова у навчанні молодших школярів пропонує використовувати попередню перспективну підготовку до вивчення нового. Основна функція випереджувального навчання полягає в координації та управлінні процесом засвоєння знань усіма учнями класу в календарні строки. Подання невеликими “порціями” навчальної інформації та закріплення її за допомогою “опор” і коментованого управління зберігає рівень співвідношення вивченого та нового матеріалу і сприяє при переходах від одного уроку до наступного збереженню логіки викладу та формуванню міцних знань. При вивченні складних тем, С. Лисенкова пропонує три послідовних, взаємопов'язаних етапи:

- 1) виокремлення змістових, опорних знань із використанням “схем-опор” та коментованого управління;
- 2) етап випередження, де уточнюються поняття, відбувається узагальнення знань із теми, відпрацьовується навичка свідомого використання опор, формуються доказові судження;
- 3) розвиток навичок швидкого та вільного виконання розумових операцій та практичних дій.

Привертають увагу наукові висновки Т. Фадеєвої. Дослідниця стверджує, що цілеспрямований розвиток пізнавальних процесів учнів початкової школи на математичному матеріалі, забезпечить системність знань із предмету та становлення математичного стилю мислення, до характеристик якого відносить:

- логіку мислення або правильних форм доказового розмірковування, інтелектуальні уміння (вміння спостерігати та порівнювати, визначати подібне та різне серед властивостей математичних об'єктів, виконувати операції аналізу, синтезу, узагальнення, абстрагування та конкретизації), планувати, обирати раціональні способи організації власної діяльності, критично висловлювати думку, робити узагальнення та висновки;

- достатній рівень образності мислення, що дозволяє створювати ідеальні математичні об'єкти, комбінувати їх та об'єднувати у нові. Продуктивна уява, що має такі характеристики як цілісність, гнучкість, пластичність, комбінаторність і впливає на формування досвіду творчої діяльності на математичному матеріалі;
- володіння сенсорними еталонами та перцептивне конструювання (побудова перцептивного образу предмета, серійних рядів за певною ознакою, нового математичного образу);
- здатність до актуалізації опорних знань з математики та їх застосування при вивченні нового;
- моделювання предметів, явищ, ситуацій, дійсності, дослідження властивостей, причинно-наслідувальних зв'язків, побудова математичної моделі текстової задачі;
- оволодіння математичною мовою, спілкування, висловлення, побудови граматично правильних математичних конструкцій;
- уміння будувати проєкт майбутньої діяльності у внутрішньому плані та реалізувати його;
- оволодіння основами інформаційної культури як уміння обробляти, перерозподіляти інформаційні потоки [12].

Наукові розвідки дослідниці вказують на глибокий освітній потенціал, що міститься в інноваційних технологіях навчання, реалізація яких стане можлива лише за умов готовності учителів до здійснення інноваційної діяльності. Вважаємо за потрібне вказати на той факт, що у змісті освітньої галузі “Математика” Державного стандарту початкової загальної освіти перевага надається засвоєнню математичних понять, формуванню вмій і навичок, що відповідає змістовному й операційному компонентам математичної діяльності, та залишається поза увагою розвиток пошукових структур, творчості й емоційно-оцінного ставлення до математичного боку дійсності, що вказує на необхідність використання інноваційних технологій навчання у початковій школі, а відтак, й підготовки майбутніх учителів до цієї діяльності. Водночас, розробка й упровадження інноваційних технологій навчання математики молодших школярів має здійснюватись у межах реалізації особистісно-орієнтованої парадигми освіти, відповідати вимогам Державного стандарту початкової загальної освіти та забезпечувати неперервність особистісного розвитку учнів.

Перспективи подальших наукових розвідок убачаємо в конкретизації особливостей професійної підготовки майбутніх учителів до застосування інноваційних технологій навчання математики в початковій школі.

Список використаної літератури

1. Бершадский М.Е. Дидактические и психологические основания образовательной технологии / М.Е. Бершадский, В.В. Гузев. – М. : Центр “Педагогический поиск”, 2003. – 256 с.
2. Беспалько В.П. Элементы теории управления процессом обучения. Ч. 2. Измерение качества процесса обучения / В.П. Беспалько. – М. : Из-во “Знание”, 1971. – 72 с.
3. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук Укр. / гол. ред. В.Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
4. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій / автор-укладач Н.П. Наволокова. – Х. : Вид. група “Основа”, 2009. – 176 с.
5. Загрекова Л.В. Теория и технология обучения : учеб. пособ. [для студ. высш. пед. вузов] / Л.В. Загрекова, В.В. Николина. – М. : Высш.школа, 2004. – 157 с.
6. Закон України “Про інноваційну діяльність // Відомості Верховної Ради України”. – 2002. – № 36.
7. Кoberник Г. Особливості застосування інтерактивних технологій навчання на уроках математики / Г. Кoberник // Початкова школа. – 2007. – № 10. – С. 21–25.
8. Нісімчук А.С. Педагогічна технологія : підручник / А.С. Нісімчук, О.С. Падалка, І.О. Смолюк. – К. : Четверта хвиля, 2003. – 164 с.
9. Прокопенко І.Ф. Педагогічна технологія : посібник / І.Ф. Прокопенко, В.І. Євдокимов. – Харків : Колегіум, 2005. – 224 с.
10. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. Т. 1. / Г.К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с.

11. Тлумачний словник сучасної української мови : Близько 50000 сл. / [уклад. І.М. Забіяка]. – К. : Арій, 2007. – 512 с.
12. Фадеєва Т.О. Інноваційні технології навчання математики у початкових класах : навч.-метод. посіб. для студентів / Т.О. Фадеєва. – Кіровоград : Авангард, 2011. – 95 с.

The problem of the ways of innovatization of mathematical study, the use of innovative pedagogical technologies at the lessons of mathematics in primary school are reviewed in the article as well as the formation of the readiness of teachers-to-be for the implementation of innovative technologies in their professional activity. The essence of the terms "innovation", "pedagogical technology" are determined. Principle components of educational technologies are characterized. Conceptual basis reflects the basic idea, theoretical principles, didactic goals of teaching mathematics. The description of basic stages of realization of pedagogical technologies of teaching mathematics in primary school is based upon the choice of the model of study as a technologically permanent set. The use of technological approach in the practice of teaching mathematics presupposes the expertise of the results of the chosen technology.

The technological criteria for the development of innovative pedagogical technologies at the modern stage of mathematical education is determined in the article. The following criteria are singled out: scientific, systemic, security, supervision. For the use of innovative pedagogical technologies in teaching primary school pupils it is advisable to deal with the following stages: diagnosis baseline knowledge of mathematics; goal-setting and long-term planning; development of working project training activities; procedural project; analysis diagnostics; evaluation of student learning activities and self-teaching achievements teacher; mass. In the article the basic characteristics of a person, which may be the result of purposeful use of innovative technologies of teaching mathematics in elementary school and contribute to the formation of mathematical style of thinking are characterized. These characteristics include logic thinking, the ability to update the knowledge of basic and more.

Key words: primary school, technology, educational technology, innovation, innovative educational technology, mathematics.

УДК 796.011

Лупало Олена

Lupalo Olena

ПРОБЛЕМАТИКА ІНТЕГРАЦІЇ СПОРТИВНОЇ ТА ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ У РОЗВИТОК СУЧАСНИХ ПРАКТИК ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

THE PROBLEMS OF INTEGRATION OF SPORT AND PHYSICAL TRAINING IN THE DEVELOPMENT OF MODERN PRACTICES OF PHYSICAL EDUCATION

У статті автор доводить, що інтеграція спортивної і фізичної культури та, пов'язані з нею наука і практика, являє собою сукупність процесів, завдяки яким відбувається об'єднання різномірних взаємодіючих компонентів у професійно-соціальну спільність як єдину систему.

Розширення та поглиблення інтегральних процесів забезпечує перехід результатів спортивно-наукових досліджень у теоретичні основи спортивної практики. Разом з тим існує дуже важлива проблема, що стосується всіх категорій працівників сфери спорту і фізичної культури – це освоєння методів взаємодії з інформаційним середовищем за допомогою інформаційних технологій.

Ключові слова: проблематика, інтеграція фізичної культури і спорту, сучасні практики фізичної культури, структурні компоненти, підготовка спеціалістів, студентська молодь.

Періоди розвитку науки про фізичну культуру – це ступені сходження в процесі пізнання її реального об'єкта – культури рухової діяльності – і виявлення закономірностей її використання

з метою формування та збереження здібностей і властивостей людини. У ході цього пізнання науковий інтерес періодично зміщувався з виявлення можливостей розвитку організму людини на вдосконалення доступних їй форм рухової діяльності. На кожному новому рівні розвитку науки відбувалося повернення до повторного їх розгляду [9, с. 34-37].

Інтегративні знання про фізичну культуру в минулому столітті формувалися майже синхронно зі становленням загальної теорії культури. Однак не можна сказати, що загально-культурологічні концепції з самого початку стали основним джерелом теорії фізичної культури. Остання у своєму прикладного-змістовному матеріалі з'явилася великою мірою інтегративним наступником теорії фізичного виховання і суміжних дисциплін. У цьому відношенні можна сказати, що один з центральних розділів теорії фізичної культури народжувався в лоні теорії і методики фізичного виховання. Причини тому зрозумілі. Вони насамперед у тому, що практика фізичного виховання здавна стала і залишається самим основним процесом строго спрямованого функціонування фізичної культури в суспільстві, вона органічно увійшла в соціальну систему освіти – виховання і в цій якості багато століть удосконалювалася за змістом і методикою, привертаючи увагу фахівців педагогічного та іншого профілю. Не дивно, що знання про фізичну культуру переважно накопичувалися як знання про фізичне виховання. Ігнорувати це при розробці загальної теорії фізичної культури було б просто нерозумно [6, с. 69-72].

Процес навчання руховим діям і розвитку фізичних якостей також являє собою систему, в якій складовими частинами (підсистемами) є предмет навчання (рухові дії, знання, якості); навчальний (вчитель, викладач, тренер); навчаний (учень, студент, спортсмен); спільна інтегрована діяльність навчає і учнів, як суб'єктів навчання з освоєння предмета. Від інтеграції та системності залежить успішність навчального процесу на етапах структури навчання. Успішність навчального процесу можна сьогодні розглядати як комплекс наступних компонентів: спортивно-технологічний компонент, освітній компонент, методологічний компонент [7, с. 71-72].

Спортивно-технологічний компонент сфери спорту та фізичної культури характеризує концентрацією зусиль фахівців-практиків, яка дозволяє швидше домогтися успіхів з меншою витратою сил, засобів. Однак при цьому відбувається швидке звуження кругозору у конкретного фахівця, втрата орієнтації в сусідніх областях знань. Це призводить до "забуття" ділянок сфери діяльності [7, с. 72].

Спортивна діяльність включає різні розділи, які представляються у вигляді їх моделей. Відповідно до цього вона визначається як предмет про освоєння рухових структур і вивчення цих структур на їх моделях. Стає зрозумілим, що спортивно-технічний компонент включає не лише сукупність рухових дій, а й арсенал методів їх освоєння, а також мова опису теоретичних основ і практичної діяльності спортсменів [5; 7].

Важливим розділом, що характеризує спортивну діяльність, є розділ управління індивідуальної підготовки спортсмена. В основі системного підходу до пізнання індивідуальної діяльності спортсмена та управління розвитком його фізичних якостей, лежить теорія інтегральної індивідуальності. Індивідуальність спортсмена характеризується між усіма властивостями людини, що відносяться до різних щаблів розвитку матерії – біохімічних, фізіологічних, психологічних, особистісних та соціально-психологічних [3, с. 24-28].

Спортивна і фізкультурна діяльність не може не змінюватися з часом. Вимірювання обумовлюються розширенням цілей навчання, появи нових вимог до рівня підготовленості тренерів і спортсменів, зміною загального розвитку тих, що займаються, підвищенням кваліфікації тренерів, розвитку теорії та методики обраного виду спорту. Професійно-наукові знання, використовувані сьогодні в підготовці тренерів, спортсменів роз'єднані і не повною мірою задовольняють вимогам і запитам спортивної практики. Тренер будь-якого виду спорту поставлений у такі умови, в яких йому необхідно не тільки багато знати, вміти, а й бути підготовленим до пошуку найбільш ефективних шляхів вдосконалення особистості спортсмена. Разом з тим, здавалося б, з рухового обдарованого спортсмена набагато легше підготувати

тренера. Однак традиційні форми навчання створюють у людини важко перебудовувані репродуктивно-виконавчі типи свідомості і діяльності [5; 7].

У більшості тренерів їхня професійна діяльність здійснюється на репродуктивному рівні: тренер навчає спортсменів так, як навчався сам, як його вчили, як він знає сам. Природно, що підготовка спортсменів таким чином не приводить до високих спортивних результатів. Все це наслідок того, що в спортивних вузах мало приділяють уваги розвитку у майбутніх тренерів творчих здібностей. Тому для тренерів і спортсменів важливо такий зміст знань і умінь, який об'єднував би їх підготовку та давав би роботі найбільшу ефективність. З одного боку, це підготовка і перепідготовка тренерів, з іншого – розвиток і підвищення знань та управлінських здібностей спортсменів. Взаємопроникнення цих сторін у спортивній діяльності та спортсменів може бути обумовлено процесами інтеграції освіти та спортивної практики [3; 7].

Освітній компонент. Сьогодні спостерігається глибокий розрив між все зростаючою складністю здатністю людини орієнтуватися в нових умовах життя, обумовленої традиційною формою освіти. Для конструктивного вирішення глобальних проблем життя необхідно переглянути істотні методи навчання, вводити більше елементів інноваційного навчання заснованого на передбаченні та активній участі суб'єкта у створенні свого майбутнього.

Завдання загальної фізичної освіти і виховання може полягати в тому, щоб навчити молоду людину свідомо діяти і перевіряти свою діяльність. Мета науки повинна бути самостійне вироблення і засвоєння загальних положень, істин. Але сьогодні освітою знищується свобода в міркуваннях, діях людини, навчивши її розуміти і доводити істину [5, с. 5-6].

Фізкультурна освіта – результат освоєння рухової діяльності, історично обумовлених і методично оброблених зразків і засобів (фізичних вправ, рухових дій, окремих рухів), результат сформованого управління (специфічної свідомості, уявлення, знань, світогляду). При цьому формування рухової діяльності виступає як технологія освіти, де структурна організація розгортання процесу зумовлює видозміну і структурне ускладнення системи рухової діяльності. На основі інтеграції наявних знань зі спорту і фізичної культури створюється цілісне уявлення про фізичне виховання.

Методологічний компонент. Методологічний розвиток сфери передбачає співвідношення теоретичного та емпіричного рівнів знання структуру наукового мислення, типи наукових абстракцій взаємозв'язку окремих дисциплін, специфіку дослідницьких і практичних методів, ідеалізацію об'єктів і ставлення до дійсності [5, с. 6-7].

Інтеграція науки, освіти та практики у сфері спорту та фізичного виховання – багато-плановий процес з важко передбачуваним зростанням зв'язків між ними. В одному випадку інтеграція веде до зміцнення зв'язку науки зі спортивною практикою, в іншому – науки з освітою, в третьому – освіти з практикою. Розширення та поглиблення інтегральних процесів забезпечує перехід результатів спортивно-наукових досліджень у теоретичні основи спортивної практики. Разом з тим, існує дуже важлива проблема, що стосується всіх категорій працівників сфери спорту і фізичної культури – це освоєння методів взаємодії з інформаційним середовищем за допомогою інформаційних технологій.

Багато дослідників у галузі фізичної культури і спорту пропонують і рекомендують єдину концепцію підготовки фахівців з фізичної культури і спорту на основі:

- злиття наукового та емпіричного, дедуктивного та індуктивного, теоретичного і практичних шляхів пізнання змісту трудової діяльності;
- посилення інтеграції освіти, науки і практики.

Сьогодні, незважаючи на всі старання влади (розробка різних нормативних документів, концепцій, програм), ставлення до фізичної культури і спорту в навчальних закладах різного рівня в цілому практично не змінюється. Ні в середовищі школярів і студентів, ні в середовищі їх педагогів немає чіткої і однозначної позиції про необхідність і корисність занять фізичною культурою і спортом не лише в рамках організованих форм, але й самостійних [5, с. 7-8].

Однак, коли мова заходить про необхідність більш активного застосування форм і засобів фізичної культури і спорту в процесі професійної освіти, вони визначають як пріоритетне

завдання – вивчення фахових дисциплін, на все інше, за словами фахівців, не вистачає часу [9, с. 66-69].

Сьогодні потрібна така освіта, яка б розкривала і формувала індивідуальні здібності студентів, орієнтувала б їх на якісне оволодіння знаннями, розвивала б самостійність у мисленні і творчості, дозволяла б активно включатися в існуючі та новостворювані соціальні інститути [8, с. 55-57].

Мета статті – визначити, в чому полягає проблематика інтеграції спортивної та фізичної культури у розвитку сучасних практик фізичного виховання.

Розглядаючи питання інтеграції спорту і фізичної культури, зазначимо, що основу змісту фізичної культури і спорту становить раціональне дослідження рухової діяльності та адекватної фізичної активності людини. Особливість феномена фізичної культури і спорту полягає насамперед у тому, що вона поєднує в єдине ціле соціальне і біологічне в людині. Вплив природних чинників на розвиток фізичного потенціалу людини носить об'єктивний характер, але його специфіка полягає в тому, що воно може посилюватися або слабшати залежно від активності людини, який може свідомо впливати на хід цього об'єктивного процесу.

У зв'язку з вищевикладеними пріоритетними напрямками інтеграції спорту та фізичної культури є:

- виховання культури здоров'я, заснованої на глибокому розумінні єдності та взаємозв'язку духовного і психічного потенціалу людини;
- організація здорового способу життя як окремого індивіда, так і суспільства в цілому;
- розкриття шляхів вдосконалення ціннісно-мотиваційної сфери людини [4, с. 58].

Але на сучасному етапі існують недоліки, пов'язані зі спортивними вузами і підготовкою майбутніх тренерів та викладачів фізичної культури, зокрема, вся підготовка студентів до професійної діяльності не слід однієї концепції, не має стратегії, перспектив. У навчанні не застосовуються теоретичні та загальнонаукові підходи до вирішення проблеми підготовки. Також не виявлено критерії, не визначені поняття, не розроблені визначення понять про цілі, завдання, засоби, методи, принципи, етапи та інші компоненти підготовки фахівців із фізичної культури і спорту. У багатьох випадках при проведенні занять у педагогів немає конкретної мети у вигляді професіограм, моделей фахівців із окремих спеціалізацій і кваліфікацій, а кваліфікаційні характеристики не відображають специфіки діяльності викладача фізичної культури і тренера з виду спорту. Сукупність видів підготовки і форм її організації не являє собою системи: немає обґрунтування необхідності і достатності, взаємозв'язків і залежностей, місця в навчально-виховному процесі, моменту і тривалості, якості навчального часу на кожен розділ підготовки. До цього варто додати, що відсутність системного підходу до побудови фізкультурної освіти в існуючій практиці призвело до розриву структурно-функціональна зв'язків між компонентами спеціальної частини фізкультурної освіти (як системи, що забезпечує практичну підготовку студентів за профілем спеціальності) і, тим самим, до порушення єдності та надійності функціонування цілісної системи професійно-педагогічної підготовки студентів. Дисципліни спеціалізації не забезпечені взаємозв'язком з іншими компонентами, тим самим зміст і логіка викладу курсу спеціалізації не співвіднесені за змістом програмного матеріалу інших дисциплін спеціальної частини [1, с. 21-26].

Інший серйозний недолік такої системи підготовки майбутніх фахівців в тому, що студентам дається сума знань, а не їх система. Відбувається це тому, що викладаються дисципліни, а не узагальнені відомості про ті чи інші боки майбутньої педагогічної діяльності (навчання, виховання, спілкування з учнями, нормування тренувальних навантажень, курирування спортсменів на змаганнях). У результаті студенти повинні самі синтезувати потрібні відомості з різних навчальних дисциплін, щоб мати уявлення про те, як слід вирішувати те чи інше практичне завдання. Студентам потрібні відомості про те, як навчати, як виховувати учнів, яка сутність і специфіка майбутньої професії, які особливості людей того чи іншого віку. Вони будуть мати справу з конкретною людиною, вирішувати практичні завдання виховання і навчання, не замислюючись, як здійснити підхід до учня – педагогічний, психологічний і т.п. У зв'язку з цим,

все більше назріває необхідність у викладанні не окремих дисциплін, а міжпредметних циклів (блоки відомостей по характеристиці професії, до якої готуються студенти) [10, с. 71].

Не дивлячись на спроби уряду підвищення значимості фізичної культури і спорту, реструктуризації, вищі школи виявилися не готовими до усвідомлення значення фізичної культури для формування здоров'я нації, виховання гармонійно розвиненої особистості та вдосконалення регулюючих систем організму студентів. Тривалі десятиліттями суперечливі й еkleктичні реформи, змінивши соціальний статус фізичної культури, поглибили тимсамим протиріччя між суспільною потребою у підготовці гармонійно розвинених фахівців і рівнем методологічної культури викладацького складу, погано вписуються в широко прийняті пояснювальні схеми. Спроба її реструктуризації внаслідок погіршення макроекономічної ситуації в країні, спаду виробництва в поєднанні з високою інфляцією, знизилася темпи розвитку фізичної культури в системі вищої професійної освіти і призвели до зниження якості навчального процесу. Особливо яскраво це простежується при аналізі найважливішої складової політики – соціально-економічної стратегії держави по відношенню до фізичної культури, яка визначає зростання ролі підприємництва у даній сфері культури.

Наслідком відсутності науково обґрунтованих критеріїв і норм розміщення державного замовлення на фізичну культуру на тлі нестійкого функціонування економіки, податкової політики, що регулюють підприємницьку та інвестиційну діяльність, стало нераціональне використання наявних ресурсів і стимулів, аберація функціональної складової її статусу, в цілому зумовили її кризовий стан. На практиці це призвело до зниження якості навчального процесу, згортанню у низці вузів спортивної роботи, руйнуванню наявної інфраструктури і скороченню викладацького складу. Незважаючи на прийняті в останні роки юридичні акти, Державну програму, гострота проблеми вимагає оперативного проведення різноманітних за масштабами та складністю соціально-економічних, правових та організаційних реформ, впровадження ефективних програм і проектів її антикризового розвитку [2, с. 54-61].

При розгляді інтеграції фізичної культури і спорту в сучасній практиці фізичного виховання необхідно враховувати всі компоненти, що б поетапно вирішувати будь-яку виниклу ситуацію.

Список використаних джерел

1. Бальсевич В.К. Перспективи розвитку загальної теорії і технологій спортивної підготовки та фізичного виховання /В.К. Бальсевич // Теорія і практика фізичної культури.– 1999. – № 4. – С. 21–26; 39–40.
2. Григорьев В.И. Кризис физической культуры студентов и пути его преодоления / В.И. Григорьев // Теория и практика физической культуры. – 2004. – № 2. – С. 54-61.
3. Железняк Ю.Д. Интеграция и системность как факторы повышения эффективности физического воспитания, скоростной подготовки, физического образования / Ю.Д. Железняк // Теория и практика физической культуры.– 2011. – № 3. – С. 24–28.
4. Матвеев Л.П. Интегративная тенденция в современном физкультуроведении / Л.П. Матвеев // Теория и практика физической культуры. – 2003. – № 5. – С. 5-8.
5. Натагалов Р.Р. Интеграция науки о физической культуре / Р.Р. Натагалов // Теория и практики физической культуры.– 2004. – № 8. – С. 5-8.
6. Орлова Н.А. Методологические особенности интеграции теории и практики в физическом воспитании и спорте /Н.А. Орлова //Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2007. – № 7. – С. 69–72.
7. Стрельченко С.Ф. Интеграция процесса формирования знаний в отрасли физической культуры и активной телесно-двигательной деятельности учеников/С.Ф. Стрельченко // Теория и практика физической культуры.–2007. – № 3.– С. 71–72.
8. Скрипкина Т.В. Интеграция основного и дополнительного физкультурного образования (школа-техникум-институт) на факультативных занятиях из баскетбола /А.Л. Абудеев, А.П. Ермолаев, Т.В. Скрипкина //Теория и практика физической культуры. – 2007. – № 5. – С. 55-57.
9. Gross N. Implementing organizational innovations. – New-York, 1971. – 189 s.

10. Pateman B. Healthier students, better learners / B. Pateman // Educational Leadership: J. of the Assoc. for supervision and curriculum Development. – Alexandria, 2003. – Vol. 61, № 4. – P.70-73.

The article deals with the “problems of integration of sports and physical training in development of modern practices of physical education”. The author proves that integration of sports and physical training proves the development of modern practices of physical education.

In particular, the author states that integration of sports, physical training and sciences and practices related to them is the aggregate of processes due to which heterogeneous interactive components are combined in professionally-social community as a unique system. Scientific knowledge in the field of sport and physical education presented as a combination of spiritually-cognitive and practical factors of human activity. Scientific cognition of organizations and activity of working staff in the field of different types of sport is formed in exposure of general principles, theories, conceptions, problems, methods.

The world of physical training, sport and physical education is on its way to the system level of us development, cognition and mastering.

Integration of science, education and practice in the field of sport and physical education is a process where the inter connections hard to presll. In one case integration conduces to strengthening of science connections with sport practice, in other, connections between science and education, education and practice. Expansion and deepening of integral processes provide the transformation passing of the results of sport scientific researches to theoretical bases of sport practice. At the same time there is a very important problem concerning all the categories of workers in sphere of sport and physical education. It is a problem of mastering methods of co-operation with an informative environment by means of information technologies.

Key words: *problems, integration of sport and physical training, modern practices of physical education, structural components of education, preparation of specialists, students.*

УДК 378.091:212:796.012.3:004

Мисів Володимир, Юрчишин Юрій

Mysiv Volodymyr, Yurchyshyn Yurii

СТАН ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ЗАСОБІВ У ВИРІШЕННЯ ЗАВДАННЯ ІЗ ЗАЛУЧЕННЯ СТУДЕНТІВ ДО РУХОВОЇ АКТИВНОСТІ ОЗДОРОВЧОЇ СПРЯМОВАНОСТІ

CURRENT STATUS OF THE USE OF MODERN INFORMATION TOOLS IN SOLVING THE TASK OF INVOLVING STUDENTS TO PHYSICAL ACTIVITY OF WELLNESS ORIENTATION

Вивчено стан використання сучасних інформаційних засобів із метою залучення студентів до рухової активності оздоровчої спрямованості. Встановлено, що сучасні інформаційні засоби все більше набувають статусу пріоритетних у вирішенні різних за змістом навчально-виховних завдань вищої школи. Анкетним опитуванням виявили, що в позанавчальний час 44,7 % дівчат і 40,6 хлопців у ВНЗ спрямовують свою діяльність на роботу в мережі Інтернету комунікативних, розважальних, навчальних і пізнавальних цілях. Соціологічним опитуванням студентської молоді встановлено ефективність використання сучасних інформаційних засобів для залучення студентів до рухової активності оздоровчої спрямованості.

Ключові слова: *студенти, рухова активність оздоровчої спрямованості, сучасні інформаційні засоби.*

На сучасному етапі пріоритетними напрямками державної політики є інформаційний розвиток суспільства взагалі та впровадження новітніх інформаційних засобів (ІЗ) у систему

освіти для формування єдиного гіпермедійного інформаційно-освітнього простору зокрема. У найбільш узагальненому вигляді сучасні ІЗ розглядаються як потужний і дієвий засіб впливу на свідомість людини для досягнення поставленої мети [7; 8].

На цей час існує значна кількість досліджень, спрямованих на вирішення різних за змістом завдань з використанням сучасних ІЗ, у тому числі пов'язаних з навчально-виховним процесом у ВНЗ. Водночас, беручи до уваги вищезазначене та виокремлену в попередньому підрозділі умову, що процес залучення студентів до рухової активності оздоровчої спрямованості в позанавчальний час реалізується в ході занять з фізичного виховання, проаналізували наявні в означеному напрямі дослідження. Виявили, що вони відзначаються різною спрямованістю, але спільним висновком, – сьогодні застосуванню сучасних ІЗ у процесі фізичного виховання приділяється все більша увага; вони стають невід'ємною складовою процесу формування знань й умінь учнівської молоді щодо ЗСЖ узагалі [5] та рухової активності оздоровчої спрямованості зокрема [7; 8].

Конкретизуючи наукові дослідження за напрямом використання ІЗ необхідно зазначити, що одна із них пов'язана з підготовкою фахівців фізичного виховання і здоров'я людини. Зокрема його результати [3] засвідчують, що успішне вирішення поставлених завдань неможливе без створення гіпермедійного середовища навчання. Зазначене зумовлено тим, що частка ІЗ у структурі наявних засобів передачі й одержання інформації студентам постійно збільшується [1; 4; 6].

Функціонування у ВНЗ фізичного виховання і спорту гіпермедійного середовища навчання передбачає якомога ширше і повніше застосування комп'ютерної техніки, мультимедіа-технологій, локальних комп'ютерних мереж під час передачі студентам навчального матеріалу, а також у системі контролю за якістю сформованих знань та під час самостійної підготовки – з використанням глобальної мережі Інтернет [2]. Особлива увага приділяється також використанню електронних підручників, посібників, переведення іншої необхідної студентам інформації в електронний вигляд [5]. Наголошується на важливості й необхідності систематизації та збереженні студентами в електронному вигляді інформації, пов'язаної із руховою активністю оздоровчої спрямованості, а одним з ефективних способів є створення кожного персонального портфоліо.

Результати окремих досліджень [5] засвідчують вплив засобів масової інформації на формування ЗСЖ молоді та необхідність їх ширшого використання під час вирішення цього важливого завдання.

Інший напрям досліджень відзначається вирішенням завдань, пов'язаних із використанням сучасних ІЗ для підвищення ефективності практичних занять із фізичного виховання, в тому числі оздоровчого змісту. Необхідно відзначити спільну позицію щодо ефективності використання автоматизованих систем управління кондиційним тренуванням, зокрема комп'ютерних програм для визначення оптимальних, індивідуально орієнтованих параметрів фізичних навантажень [2] та оцінки показників фізичного стану студентів, майбутній фах яких не пов'язаний із фізичним вихованням, спортом і здоров'ям людини [4].

Разом з тим, дотепер відсутні дослідження, спрямовані на розроблення технологій, що передбачають використання сучасних ІЗ для залучення студентів ВНЗ різного профілю до рухової активності оздоровчої спрямованості у позанавчальній діяльності, хоча таке завдання є одним із головних у їхньому фізичному вихованні [5], а результати проведеного аналізу наукової літератури вказують на перспективність відповідних наукових досліджень.

Мета дослідження полягала у визначенні стану використання сучасних інформаційних засобів у вирішенні завдання із залучення студентів до рухової активності оздоровчої спрямованості.

Рухова активність оздоровчої спрямованості студентів реалізується в урочній та позаурочних формах [5]. Останні відбуваються в позанавчальний час, що в аспекті діяльності розглядається як можливість вільного вибору студентом її напрямку (-ів), зокрема для дозвілля, одержання задоволення, індивідуального розвитку, рухової активності оздоровчої спрямованості тощо, тобто для вирішення багатьох різних за змістом завдань. Позанавчальний час, зважаючи на його тривалість та можливість вільного вибору видів діяльності й реалізації

різноманітних форм занять фізичними вправами, є важливим, а можливо і визначальним, в аспекті систематичної реалізації студентами рухової активності оздоровчої спрямованості.

У зв'язку із зазначеним важливою й необхідною є інформація про напрями діяльності студентів у позанавчальний час, передусім для пошуку шляхів оптимізації цієї діяльності в контексті вирішення завдання із залучення студентів до рухової активності оздоровчої спрямованості. Для зручності аналізу інформації, залежно від мети, діяльність студентів у позанавчальний час умовно розглядали як різні загальні та спеціальні види, що пов'язані з руховою активністю оздоровчої спрямованості.

Анкетним опитуванням виявили, що в позанавчальний час дівчата у ВНЗ спрямовують свою діяльність на досягнення, переважно, загальних цілей, а саме: 44,7 % – на роботу в мережі Інтернет, 21,3 % – пасивний відпочинок; по 8 % – спілкування із друзями і перегляд телепередач; 7 % – комп'ютерні ігри (табл. 1). При цьому 28,7 % із кількості, виокремленої у першому випадку, мережу Інтернет використовує у комунікативних цілях, 16 % – розважальних, а 1,3 % – у навчальних.

Щодо видів діяльності, визначених як спеціальні, то вони представлені заняттями улюбленим видом спорту, перевагу яким надає 2 % опитаних, та прогулянками на свіжому повітрі (8 % респондентів).

Аналізуючи дані хлопців, виявили аналогічний результат, але з певними особливостями. Зокрема, так само як дівчата, хлопці віддають перевагу проведенню вільного часу в мережі Інтернет із різною метою, але їхня кількість дещо інша: із комунікативною метою її використовує 26 %, розважальною – 12,7 %, навчальною і пізнавальною – відповідно 1,3 % і 0,7 % (див. табл. 1).

Пасивний відпочинок, так само як комп'ютерні ігри, домінує в структурі загальних видів активності 18,7 % хлопців, спілкування з друзями – 10 %, перегляд телепередач – 6,7 %.

Водночас жоден респондент (серед дівчат і хлопців) не надав переваги читанню літератури, що не є навчальною, а також газет, журналів порівняно з іншими видами діяльності, що засвідчувало низький статус цього засобу у складі інших для вирішення різних за змістом завдань.

Відносно рухової активності оздоровчої спрямованості, то тут виявили таке: тільки 6 % хлопців використовували її у вільний час як прогулянки на свіжому повітрі та 5,3 % – як заняття улюбленим видом спорту.

Таблиця 1

Напрями діяльності студентів першого року навчання у позанавчальний час

Напрямок діяльності	Кількість респондентів, %	
	д	хл
загальні види		
Перегляд телепередач	8,0	6,7
Спілкування з друзями	8,0	10,0
Робота у мережі Інтернет:		
– у пізнавальних цілях	–	0,7
– у розважальних цілях	16,0	12,7
– у навчальних цілях	1,3	1,3
– у цілях комунікації	28,7	26,0
Читання літератури, що не є навчальною, а також газет, журналів	–	–
Комп'ютерні ігри	6,7	12,7
Пасивний відпочинок	21,3	18,7
спеціальні види, пов'язані з руховою активністю оздоровчої спрямованості		
Заняття улюбленим видом спорту	2,0	5,3
Прогулянки на свіжому повітрі	8,0	6,0

Примітки: тут і далі: д – дівчата, n=150; хл – хлопці, n=150

Детальніший аналіз вищезазначених даних, а саме із позиції кількості часу, витраченого на реалізацію різних видів активності, виявив таке. Щоденній роботі в Інтернет-мережі понад

три години 58 % дівчат відводять для комунікації, 50,7 % – для розваг, 5,3 % – задоволення пізнавальних інтересів, 4,7 % – навчання; у межах однієї-трьох годин – відповідно 25,3 %, 30 %, 12,7 % і 7,3 %; до однієї години – 14 %, 11,3 %, 18,7 % і 9,3 %. Водночас на читання книг і періодики щоденно більше трьох годин часу витрачає тільки 5,3 % дівчат, одну-три години – 8 %, до однієї години – 12 %, на підготовку до навчальних занять – відповідно 12,7 %, 20,7 % і 65,3 %.

Щодо досліджуваного виду спеціальної активності, то тут прогулянки на свіжому повітрі більше трьох годин на день здійснювало 4,7 % дівчат, у межах однієї-трьох годин – 9,3 %, до однієї години – 28 %, заняттям обраним видом спорту в перших двох варіантах – відповідно 2,7 % та 4,7 %.

Хлопці відзначалися такими особливостями: щоденно понад три години працювало в мережі Інтернет задля комунікації 54,7 %, розваги – 48 %, навчання – 6,7 %, задоволення пізнавальних інтересів – 2,7 %; від однієї до трьох годин – відповідно 22,7 %, 26 %, 17,3 % і 4,7 %, до однієї години – 16,7 %, 16 %, 14 % і 11,3 % опитаних. Водночас щоденно на читання книг і періодики понад три години часу витрачало тільки 2,7 % хлопців, від однієї до трьох годин – 4 %, до однієї години – 7,3 %, а на підготовку до навчальних занять – відповідно 8 %, 22,7 % і 61,3 %.

Руховій активності оздоровчої спрямованості у формі прогулянки на свіжому повітрі понад три години позанавчального часу відводило 6 % опитаних, одну-три години – 11,3 %, до однієї години – 26,7 %, а заняттям фізичними вправами – у перших двох варіантах відповідно 4 % та 7,3 % опитаних.

Отже, в ієрархії напрямів діяльності студентів ВНЗ першого року навчання в позанавчальний час значну перевагу мають загальні її види, а спеціальні види, що пов'язані з руховою активністю оздоровчої спрямованості, займають невиправдано низьку позицію. Серед загальних видів діяльності домінує робота в Інтернет-мережі, тобто використання сучасних інформаційних засобів.

Ураховуючи вищезазначений результат, вивчили питання, пов'язане з місцем сучасних інформаційних засобів у комплексі носіїв інформації, що на сучасному етапі використовуються для формування знань, умінь та посилення пізнавальної активності студентів у процесі навчання.

Під час вивчення у ВНЗ матеріалу різних навчальних дисциплін загалом 79,3 % дівчат та 73,3 % хлопців надають перевагу інформації, одержаної із Інтернет-мережі, відповідно 23,3 % і 32,7 % – наявним у ВНЗ електронним, 25,3 % і 22,7 % – друкованим (підручники, посібники, методичні рекомендації) носіям інформації, 34,7 % і 31,3 % – конспектам лекцій, 8,7 % і 7,3 % – консультаціям викладачів (табл. 2). Навчальний матеріал, пов'язаний із руховою активністю оздоровчої спрямованості, більшість студентів (60 % дівчат та 65,3 % хлопців) бажає одержувати за допомогою електронних засобів, відповідно 19,3 % і 14 % – друкованих носіїв інформації, а 12,7 % і 11,3 % – під час семінарських занять, 8 % і 9,3 % – лекцій.

Таблиця 2

Значущість для студентів першого року навчання різних носіїв інформації в оволодінні матеріалом навчальних дисциплін

Носій інформації (за даними анкетування)	Кількість респондентів із зазначеним ступенем використання носіїв інформації, %									
	дуже часто		часто		інколи		дуже рідко		ніколи	
	д	хл	д	хл	д	хл	д	хл	д	хл
Навчальні підручники, посібники	25,3	22,7	37,3	34,7	20,0	26,7	17,3	16,0	–	–
Пошукові системи мережі Інтернет	70,0	65,3	21,3	24,7	8,7	10,0	–	–	–	–
Конспекти лекцій	34,7	31,3	56,0	48,0	9,3	20,7	–	–	–	–
Електронні підручники	34,7	32,7	44,0	36,0	18,0	19,3	14,7	12,0	–	–
Навчальні сайти в мережі Інтернет	9,3	8,0	26,0	27,3	34,7	34,0	22,7	21,3	7,3	9,3
Консультації викладача	8,7	7,3	9,3	11,3	26,0	25,3	39,3	34,0	16,7	22,0

Зазначене свідчить, що у студентів першого року навчання в ієрархії носіїв інформації, які використовуються для формування знань й умінь, сучасні інформаційні засоби домінують над традиційними.

Зумовлено це, передусім, простотою пошуку, обробки і збереження різної за змістом навчальної інформації, а також можливістю покращити якість самостійної навчальної діяльності, створити сприятливі ситуації для комунікації, умови розвитку творчих здібностей, інтенсифікувати й ефективно індивідуалізувати процес навчання. В підсумку активізується пізнавальна діяльність, тобто відбувається посилення мотивації студентів до її здійснення.

Отже, сучасні інформаційні засоби є одним із основних носіїв навчального матеріалу, дієвих засобів активізації пізнавальної діяльності студентів першого року навчання у ході навчальних занять, а використання з різною метою – пріоритетним напрямом їх діяльності в позанавчальний час. Це свідчить про можливість застосування означених засобів для залучення студентів до рухової активності оздоровчої спрямованості, передусім спрямовуючи зусилля на посилення їхньої мотивації до реалізації такої активності у різних формах, але насамперед – у позанавчальний час.

Зважаючи на провідне місце фізичного виховання у систематичній реалізації, студентами рухової активності оздоровчої спрямованості для розв'язання проблеми необхідно вдосконалити цей процес, ураховуючи таке. По-перше, виявлена раніше низька мотивація більшості студентів першого року навчання до означеної активності зумовлена недостатньою сформованістю її процесуального та результативного компонентів, оскільки вони є визначальними у вияві певної активності [3; 5]. По-друге, ці компоненти мотивації формуються в ході фізичної та інтелектуальної діяльності [8]. Отже вдосконалення процесу фізичного виховання повинно бути комплексним, тобто стосуватися його практичної та теоретико-методичної складових.

Основою залучення індивіда до рухової активності оздоровчої спрямованості є високий рівень у нього відповідної мотивації, тобто комплексу актуалізованих мотивів і ситуативних чинників, що спонукають його до здійснення такої активності та які є відповідно відносно сталими і мінливими утвореннями, а сформованість високого рівня мотивації – одним з головних завдань фізичного виховання учнів загальноосвітньої школи. Тому процес подальшого (під час навчання у ВНЗ) впливу на означену мотивацію у зв'язку з розбіжностями між необхідним та існуючим рівнями її сформованості слід розглядати як посилення, досліджуваний вид активності – як діяльність, що передбачає використання фізичних вправ у різних формах для досягнення поставленої мети, а залучення до її систематичної реалізації – як результат високого рівня сформованої відповідної мотивації.

Сучасні інформаційні засоби все більше набувають статусу пріоритетних у вирішенні різних за змістом навчально-виховних завдань вищої школи, що, враховуючи практично повну відсутність даних про ефективність їх використання для залучення студентів до рухової активності оздоровчої спрямованості, актуалізує означену проблему та зумовлює необхідність проведення відповідних досліджень.

Список використаних джерел

1. Бочелюк В.Й. Дозвіллезнавство : навч.посібник / В.Й. Бочелюк, В.В. Бочелюк. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 208 с.
2. Денисова Л.В. Гіпермедійне інформаційне середовище навчання як засіб професійної підготовки фахівців з фізичного виховання і спорту : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / Л.В. Денисова. – К., 2010. – 22 с.
3. Дмитриев И.В. Организация самостоятельной работы студентов с использованием информационных технологий в преподавании спортивно-педагогических дисциплин: автореф. дис. на соиск.научн. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.08 “Теория и методика профессионального образования” / И.В. Дмитриев. – СПб, 2011. – 24 с.

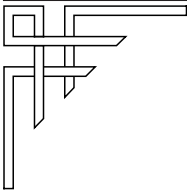
4. Олійник А.І. Інформаційні засоби як основа і засіб реалізації інноваційних процесів в сучасній освіті : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук : спец. 09.00.10 "Філософія освіти" / А.І. Олійник. – К., 2008. – 22 с.
5. Юрчишин Ю.В. Фізіологічні основи фізичного виховання студентської молоді : [навчально-методичний посібник] / Ю.В. Юрчишин, С.П. Скавронський. – Кам'янець-Подільський : ТОВ "Друкарня "Рута", 2015. – 222 с.
6. Alex C.W. Funginformation technology in educational management for the schools of the future / C.W. Alex. – Hong Kong, 1997. – 194 p.
7. Baweja A. Introduction to information technology / A. Baweja. – Delhi :Kalpaz ublications, 2000. – 283 p.
8. Ross K. Media and Audiences : new perspectives / K. Ross,V. Nightingale. – Glasgow, 2003. – P. 3-7.

The article analyzes the state of the use of modern information tools in order to attract students to physical activity of health orientation. It has been established that modern information tools acquire the priority status in dealing with various content of educational problems of higher education. The questionnaire revealed that afterclass activity of 44,7 % of girls and 40,6 % of boys of universities is directed on the Internet communication, entertainment, training and educational purposes. Sociological survey of students shows the effectiveness of the use of modern information tools for engaging students in to physical activity of wellness orientation.

The author give an important and necessary information about the activities of students out of the classroom, and propose the ways to optimize these activities in the context of the task of engaging students in to physical activity of health orientation. Depending on the purpose, students' activities out of the classroom are conventionally regarded as of general and special in association of physical activity of health orientation.

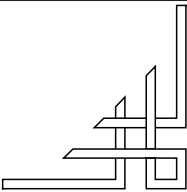
The complete lack of data on the effectiveness of modern information tools usage to involve students in physical activity of health orientation needs to be researched.

Key words: *students, physical activity of wellness orientation, modern information tools.*



РОЗДІЛ 4

МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН



УДК 379.81:78

Аліксійчук Олена

Aliksiichuk Olena

ОРГАНІЗАЦІЯ ТА ПРОВЕДЕННЯ МУЗИЧНИХ ВІТАЛЕНЬ ТА АБОНЕМЕНТІВ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ

ORGANISING AND HOLDING MUSIC PARLORS AND SUBSCRIPTIONS IN SCHOOLS

У статті актуалізована проблема позакласної виховної роботи. Розглядаються форми та напрями позакласної виховної роботи у загальноосвітній школі. Визначено, що музичні вітальні та абонементи забезпечують самореалізацію особистості у творчому пошуку й поєднують її інтелектуальний та творчий потенціал, спрямований на реалізацію природних здібностей школяра.

Ключові слова: позакласна музично-виховна робота, музичні вітальні та абонементи, творча діяльність, інтерес, пізнавальний інтерес.

Позакласна музична діяльність дітей доповнює уроки музики, поглиблюючи отримані учнями знання, вдосконалює виконавські навички учнів, а також сприяє сприйманню музичного мистецтва.

Національна доктрина розвитку освіти в Україні одним із пріоритетних напрямів виховання особистості визначає розвиток її творчого потенціалу, індивідуального гуманістичного сприйняття навколишнього світу, формування здатності до самореалізації. Згідно цих позицій виховна робота у загальноосвітній школі має сприяти гармонійному розвитку особистості школяра, досягненню духовних цінностей, накопичених людством, залученню до світової музично-художньої культури [6].

Опанування учнями досягнень світової музично-художньої культури сприяє творчому і загальному розвитку особистості. Пізнання мистецтва не обмежується лише шкільними уроками. Важливим напрямом виховання учнів засобами мистецтва є проведення позакласної роботи.

Позакласна робота охоплює багато різноманітних форм та напрямів, а саме: форми – навчальні, ігрові, змагальні, індивідуальні, групові; напрями – музичні, літературні, хорові, театральні тощо.

Наприклад, організаційними формами проведення позакласних заходів можуть бути: відвідування концертних залів, музичних лекторіїв, музичних віталень та абонементів, перегляд екранізацій опер та балетів тощо.

Для оптимізації навчально-виховного процесу бажано більше залучати школярів до творчої діяльності, яка активізується у роботі саме музичних віталень та абонементів.

Питання позакласної та позашкільної роботи з учнівською молоддю завжди цікавило українських та зарубіжних дослідників (О. Гребенюк, Л. Коган, І. Ланіна, А. Никішов,

С. Рубінштейн, О. Тихомиров, Г. Щукіна та ін.). У працях учених А. Болгарського, Б. Бриліна, В. Дряпки, І. Климук, О. Сапожник, Г. Шостака та ін. розглядаються різні аспекти проблеми сприйняття музичного мистецтва, а також коло питань, пов'язаних із вихованням у дітей та юнацтва інтересів, потреб, смаків тощо.

Проблемою виховної роботи у загальноосвітній школі займалися як українські, так і зарубіжні вчені (І. Зязюн, В. Разумний, І. Карпенко, Г. Шевченко, Н. Миропольська, Л. Коваль та ін.).

Учені-педагоги Е. Абдуллін, О. Апраксина, Д. Кабалевський, Б. Неменський, Ю. Усов та ін. неодноразово наголошували на важливості творчого розвитку дітей засобами мистецтва; на необхідність музичного виховання підростаючого покоління вказували О. Дем'янчук, Л. Масол, Н. Миропольська, Г. Падалка, Ю. Петров, С. Раппопорт, О. Рудницька, Г. Тарасенко, О. Ростовський, А. Щербо, Е. Яковлев та ін.

Позакласна робота є складовою частиною навчально-виховного процесу в школі, однією з форм організації вільного часу учнів, яка реалізується на добровільних засадах, з обов'язковим урахуванням інтересів усіх її учасників.

Розглядаючи даний феномен, урахуємо, що позакласна виховна робота – це, з одного боку, педагогічна система, що володіє цілісними властивостями і закономірностями функціонування, а з іншою – невід'ємна частина вітчизняної системи освіти. З цієї причини однією з центральних проблем методики позакласної виховної роботи завжди була проблема взаємозв'язку урочних і позаурочних занять як окремих випадків фундаментальної педагогічної проблеми цілісності навчально-виховного процесу.

Керувати виховним процесом – означає не тільки розвивати й удосконалювати закладене в дитині природою, чи виправляти небажані соціальні відхилення, що намічаються в її поведінці і свідомості, а й стимулювати у неї розвиток потреб до постійного саморозвитку, самоорганізації, самореалізації фізичних і духовних сил.

Мета статті – розкрити зміст і значення музичних віталень та абонементів як форм позакласної виховної роботи в загальноосвітній школі.

Музичний абонемент успішно поєднує дві важливі функції:

- дає змогу ще зовсім юним музикантам проявити себе, виступаючи у концертному залі школи;
- формує у дітей інтерес до музичного мистецтва, готує їх до пізнання мистецтва з дитячих років, виховуючи духовну потребу в класичній та народній музиці.

Досліджуючи цю проблему, варто звернути увагу на психологічний аспект окресленого процесу, а саме: інтерес до творчої роботи. Інтерес є основою будь-якої діяльності, зокрема і музичної. Саме інтерес забезпечує активність прояву пізнавальних потреб особистості, виявляється в позитивному емоційному фоні, що стимулює школяра до інтенсивності дій, спрямованих на певний об'єкт. Інтерес не може виникнути, якщо робота виконана без бажання.

Розширення кола інтересів особистості школяра є одним із найважливіших завдань її гармонійного розвитку.

Людина задовольняє свої інтереси, які виникають на основі потреб у пізнанні, спілкуванні, певній діяльності тощо. Інтерес – духовне джерело активності, позитивна емоція, що мотивує дослідження і творчу взаємодію [3, с. 179]. Згідно висновків дослідження Н. Морозової, інтерес у всіх його видах і на всіх етапах розвитку характеризується трьома обов'язковими моментами: позитивною емоцією до діяльності; наявністю пізнавального боку емоції; наявністю безпосереднього мотиву, що йде від самої діяльності [5, с. 5]. В. Бондаревський зазначив, щоб викликати інтерес до знань у школярів необхідно “розбудити у них пізнавальну активність і самостійність думки” [1, с. 5].

Г. Щукіна вважає, що пізнавальний інтерес має деякі переваги перед іншими мотивами, які можуть існувати і поряд з ним: пізнавальний інтерес раніше, ніж інші мотиви, усвідомлюється школярем; пізнавальний інтерес порівняно з іншими мотивами більш точно відображає

мотивацію навчання; пізнавальний інтерес, як мотив, більш доступний для спостереження; пізнавальний інтерес, як мотив особистості, має меншу ситуаційну прихованість, ніж інтерес як засіб навчання; пізнавальний інтерес є ланкою в системі мотивації і не відокремлений від інших мотивів, якими одночасно керується учень [7, с. 27].

Отже, пізнавальний інтерес постає як вагомий чинник позакласної діяльності, його формування позитивно впливає на розвиток школяра. В позакласній музичній діяльності, яка відповідає інтересам учня, реалізуються його розумові, музичні, сценічні, здібності, а також підвищується інтенсивність усіх психічних процесів: уява, пам'ять, мислення, воля, емоційна сфера тощо.

Концерти музичного абонементу сприяють всебічному і гармонійному розвитку особистості, збагачують морально-естетичний світ учнів, сприяють формуванню активної життєвої позиції. Особлива увага приділяється професійному зростанню юних виконавців, об'єднанню їх у єдиний творчий колектив, створенню позитивного іміджу шкільного музичного абонементу, як унікального і цікавого творчого об'єднання дітей, батьків і педагогів.

Включаючись у художньо-мистецький процес, діти і підлітки вступають у складну сферу творчої діяльності – сферу виконавського мистецтва, стаючи повноправними учасниками концертів-спектаклів, концертів-лекцій, стають пропагандистами класичної, народної і сучасної музики. Це створює атмосферу духовної наповненості, в якій формуються найбільш сприятливі передумови для розвитку дитячої творчості, для особистого зростання, гармонізації емоційної сфери учнів.

Успішність роботи музичного абонементу визначається наявністю сприятливого культурно-освітнього середовища, атмосферою взаєморозуміння і дружби, де школярі, випускники педагога та батьки мають унікальну можливість творчого спілкування. Кожне дійство (творча зустріч, концерт, музичний вечір, спектакль), стає для усіх, дітей та дорослих, спільним емоційно значимим, яскравим життєвим етапом, що проживається в колективі однодумців.

Виконавська майстерність учнів може оцінюватись музикантами і представниками громадськості міста. Музичні вітальні та абонементи можуть бути висвітлені в місцевих засобах масової інформації: міське телебачення, радіо, муніципальна газета тощо.

Система залучення до музичного мистецтва через організацію музичних абонементів і віталень викликає інтерес в учнів, сприяє успішній інтеграції дитини у світ соціальних стосунків, пропаганді дитячої самодіяльної і професійної художньої творчості.

Стилістика оформлення сцени доповнює слухові враження й уявлення дітей, активізує емоційне сприйняття музики. Відвідуючи такі заходи, школярі навчаються загальноприйнятими правилами поведінки в концертних залах.

Музичні абонементи можуть проходити у формі творчих проєктів.

Робота по підготовці та виконанню проєкту будується у кілька етапів:

На першому етапі визначається тема проєкту, відбираються необхідні джерела інформації, оформлюється бланк заявки на проєкт, складається своєрідна маршрутна карта реалізації проєкту. На цьому ж етапі обирається творча група, в основі формування якої лежить інтерес до проблеми. Щоб досягти позитивного результату, викладачу необхідно вже на першому етапі приєднатись до визначення змісту і структури проєкту, який має бути реалізований власне школярами. Відчуття особистої значущості в постановці проблеми, визначенні загальних шляхів реалізації мети роблять цю роботу особливо важливою для кожного учня. Це сприяє формуванню мотивації роботи над проєктом та вирішенню усіх пов'язаних з ним навчальних завдань.

На другому етапі будується образ індивідуальної та колективної організації дослідницької роботи на основі аналізу та творчої переробки отриманої інформації. Відбувається розподіл завдань між учасниками. Визначається схема їх взаємодії, планування порядку роботи. У дітей формується здатність до самостійної цілеспрямованої діяльності та вміння корегувати свої плани відповідно до дій інших членів групи. Фіксація результатів цієї роботи може

здійснюватись у різних формах (комп'ютерна обробка даних, відеозапис, розробка самостійних сценаріїв тощо).

На третьому етапі здійснюється захист проекту у формі, яка відповідає змісту проекту. Особливу увагу варто приділити складанню учнями підсумкового звіту, який описує як траєкторію руху проектної думки, так і цікаві епізоди роботи, що всім запам'ятались. Рефлексивний аналіз, який при цьому здійснюється, не менш важливий, ніж здобуття школярами конкретних знань та умінь, що передбачені навчальною програмою. Оформлений у вигляді брошури, набраний та роздрукований хоча б в одному екземплярі за допомогою звичайної видавничої системи, – такий звіт може бути досить вагомим “продуктом”, одержаним у результаті проектної роботи.

Реалізація проектної діяльності сприяє розвитку критичного (аналітичного) мислення учнів. Наведений нижче перелік якостей критичного мислення може бути орієнтовним шляхом освоєння учасником проектної діяльності практично з будь-якої проблеми:

- пошук конкретної постановки питання, формулювання тверджень;
- прагнення до різнобічної інформованості;
- використання надійних джерел інформації та посилання на них;
- цілісний розгляд ситуації;
- прагнення дотримуватись головної теми;
- утримування в полі зору основного завдання;
- пошук альтернатив;
- відвертість;
- вибір точки зору, позиції (також її зміни за певних умов що мають вагомні підстави);
- прагнення до максимальної точності, можливої для даного предмету;
- послідовний, почерговий розгляд частин складного цілого;
- прояв чуйності та розуміння почуттів інших;
- здатність до застосування навичок критичного мислення у житті.

Проект може бути проведений у декілька днів. Наприклад:

1. Шкільні команди є активними учасниками і слухачами низки концертів музичного абонементу “Музичний калейдоскоп”.
2. Команди беруть участь у конкурсі рукописних журналів “Світ музичного мистецтва”. Матеріали журналу є своєрідним творчим звітом шкільних команд про участь у концертах абонементу а також висвітлюють музичні події школи, міста, країни.
3. Завершальний етап проекту, підведення підсумків.

Педагоги-координатори та команди нагороджуються грамотами, всі учасники проекту отримують сертифікат учасника.

Різновидом музичних абонементів є музичні вітальні. Музична вітальня – це форма організації дозвілля учнів у позаурочний час. Вона може проводитися як в одному класі, так і за участі різних класів. Організація і проведення вітальні здійснюється творчою групою учнів під керівництвом класного керівника або вчителя музики, художньої культури. Для вдосконалення культури спілкування школярів, після музичної програми робота “вітальні” продовжується обміном думок, враженнями, поданням нових ідей тощо.

Мета музичних віталень – формувати естетичні смаки учнів; знайомити з історією виникнення літературно-музичних віталень і відродженням їх у наші дні, підвищувати рівень емоційної і естетичної культури, формувати уміння і навички організації, смаку, потребу в творчому пошуку шляхів самовираження через виконавську й організаторську діяльність.

Підготовчий етап містить у собі: вибір теми; визначення мети і завдань проведення; створення творчої групи (сценаристи, головний режисер, режисери-постановники, художник і музичний оформлювач, виконавці, організатори); розподіл обов'язків; оформлення приміщення; підготовка запрошень.

Наведемо приклад одного з варіантів проведення музичної вітальні.

План проведення:

1. Вступне слово ведучого (про історію виникнення салонів, літературних і музичних віталень).
2. Представлення господарки вітальні і гостей-учасників (залежно від мети і завдань, представлення учасників може відбуватися в ході засідання).
3. Прослуховування музичних і літературних творів, повідомлення фактів з життя авторів.
4. Обговорення новинок літератури, музики, культури.
5. Знайомство з новими іменами, виконавцями, художниками.
6. Презентація знаменних дат, ювілеїв місяця.
7. Танцювальна програма.
8. Заключне слово ведучих, господарки вітальні.
9. Підведення підсумків.

Теми засідань вітальні можуть бути присвячені ювілейним датам і святкам. Зокрема: “Маєстро Моцарт”, “Тема кохання у літературі та музиці”, “В гостях у Баха”, “Вечір у стилі бароко” тощо.

Основною метою музичних віталень та абонементів є організація дозвілля школярів, сприяння розвитку здібностей, учнівської самодіяльності та творчості, розширення кола спілкування, прищеплення естетичної культури школярам. Такі форми роботи сприяють виявленню інтересів, здібностей і талантів школярів, дають змогу залучити їх у шкільні гуртки і секції – художні, хореографічні, музичні, театральні тощо.

У великих школах музичні вітальні та абонементи можна проводити на паралелі і пов’язувати їхню тематику з прийдешніми святами. Після затвердження теми обирається оргкомітет із найбільш ініціативних учнів. Участь учителя обмежується роллю консультанта, координатора.

Оргкомітет розподіляє завдання між окремими учнями, готує матеріальну базу для проведення вечора, проводить репетиції. До участі у вечорі можна залучити значну кількість учнів. Спочатку призначають ведучих (як правило, їх двоє). Ведучі повинні добре знати програму вечора, мати гарну дикцію і, можливо, артистичні дані. У зв’язку з можливими непередбачуваними обставинами доцільно мати додаткового ведучого. Вступні слова, як правило, доручаються одному вчителю і двом-трьом учням. Великої роботи вимагає оформлення приміщення, випуск стінгазети до вечора, виготовлення оголошень і запрошень. Під час вечора для учнів можна передбачити консультації “довідкового бюро”; роботу “веселої пошти”.

Оргкомітет проводить генеральну репетицію, під час якої хронометруються всі номери. Програма музичного абонементу чи вітальні залежить не тільки від теми, але і віку учнів, що беруть у ньому участь. Успіх заходу залежить від того, як він починається. Вдалиий початок створює потрібний настрій і визначає інтерес присутніх до усього того, що відбувається в ході дійства.

Організація і проведення шкільних музичних віталень та абонементів – загальна справа всього педагогічного й учнівського колективів. Беручи участь у проведенні подібних заходів, учні одержують можливість виявити себе в різних видах діяльності, пов’язаною з музикою, поезією, театром, живописом тощо. Тут проявляються дитячі таланти і тому добре організована і вміло поставлена позакласна робота – це один із найбільш ефективних засобів пробудження в учнів інтересу до різних видів мистецтва. За допомогою подібних заходів педагог знайомить дітей із різноманітними формами творчої діяльності, що активізує емоційну та інтелектуальну сфери, розвиває естетичні почуття учнів.

Музичні вітальні та абонементи, без сумніву, підвищують інтелектуальний рівень учнів, розвивають естетичний смак, прищеплюють любов до класичної і народної музики, підвищують мотивацію до навчання і сприяють вихованню творчої особистості.

Музично-виховна діяльність є важливою формою позакласної роботи, що передбачає організацію навчально-виховного процесу на основі врахування індивідуальних інтересів школярів, спрямована, передусім, на розвиток духовного світу кожного школяра засобами різних видів мистецтв. В основі організації музичних віталень та абонементів – визнання індивідуальності кожного учня та надання йому можливостей реалізувати свої здібності у творчому процесі.

Організація музичного дозвілля дітей та молоді потребує кваліфікованих керівників, педагогів здатних гнучко й оперативно реагувати на зміни музичних потреб та інтересів учнів. Для вчителів музики важливо правильно спланувати свою роботу, оволодіти сучасними методиками й особистісно орієнтованими технологіями організації і керівництва музичним дозвіллям школярів.

Список використаних джерел

1. Бондаревский В.Б. Воспитание интереса к знаниям и потребности к самообразованию : кн. для учителя / Владислав Борисович Бондаревский. – М. : Просвещение, 1985. – 143 с.
2. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / Семен Устимович Гончаренко. – К. : Либідь, 1987. – 374 с.
3. Изард К.Е. Эмоции человека / Кэрролл Изард ; [под ред. В.Я. Гозмана]. – М. : МГУ, 1980. – 439 с.
4. Комплексна програма художньо-естетичного виховання у загально-освітніх та поза-шкільних навчальних закладах // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – 2004. – № 10. – С. 9–32.
5. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка: навч. посіб. / Неля Євстихіївна Мойсеюк. – К. : ВАТ “КДНК”, 2001. – 608 с.
6. Національна доктрина розвитку освіти у ХХІ столітті // Освіта України. – 2001. – №1. – С.22-25.
7. Щукина Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся / Галина Ивановна Щукина; АПН СССР. – М. : Педагогика, 1988. – 203, [2] с.

The issue of extracurricular activities is actualized in the article. The forms and trends of the extracurricular work in school are studied. It is concluded that music parlors and subscriptions ensure individual self-actualization in creative search and combine intellectual and creative potential leading to realization of the schoolchild's natural skills.

The article reveals successful combination of two significant functions of music subscriptions and parlors: enabling young musicians manifest themselves performing in a school concert hall; forming children's interest in music art, preparing them to learn about art from childhood, growing a spiritual need in classic and folk music.

The main target of the music parlors and subscriptions is defined – to arrange schoolchildren's leisure, to promote development of their skills, pupils' independent actions and creativity, to broaden the circle of relations, to graft aesthetic culture to schoolchildren.

Attention is paid to the psychological aspect of the process: interest to creative work as a significant cause of extracurricular music-upbringing work.

It is implied that music parlors and subscriptions may be held in the form of creative projects. Arranging project activity favours development of critical (analytical) thinking of the schoolchildren.

The stages of organizing and holding music parlors and subscriptions are described.

Key words: *extracurricular music-educational work, music parlors and subscriptions, creative activity, interest, learning interest.*

УДК 37.091.12.11.3-051:78

Бодрова Тетяна

Bodrova Tetiana

МЕТОДИЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ З ПОЗИЦІЙ ЗАДАЧНОГО ПІДХОДУ

METHODOICAL PREPARATION OF FUTURE MUSIC MASTERS FROM POSITIONS OF TASK APPROACH

У статті висвітлено питання теоретичного й методичного забезпечення процесу розв'язання педагогічних задач у підготовці майбутніх учителів музики. Доведено, що впровадження технології застосування задачного підходу, розробка дієвих механізмів моделювання педагогічних ситуацій вважаються одними з гострих практичних проблем в організації навчання студентів-музикантів. Проаналізовано сутність та значення методичних задач, запропоновано варіанти їх класифікації.

Ключові слова: методична підготовка майбутніх учителів музики, задачний підхід, педагогічна задача, методична задача, педагогічна дія, педагогічна ситуація.

У сучасних освітніх реаліях гостро постала проблема підготовки фахівців, здатних відповісти на виклики глобалізованого суспільства, робити вибір у максимально невизначених виробничих ситуаціях, приймати критичні рішення, шукати креативні шляхи розв'язання проблем у світі, що швидко змінюється. У зв'язку з цим заклади університетської освіти отримали нове соціальне замовлення на виховання педагогічних працівників з більш високим рівнем комунікабельності, самостійності й креативності дій, здатності до самоорганізації та самореалізації в умовах високої динаміки ринку праці.

Одним із векторів модернізованої освіти є організація підготовки майбутніх учителів на основі задачного підходу, основним постулатом якого є розуміння педагогічної діяльності як процесу постановки і розв'язання задач у навчально-виховних системах різного формату (Г. Балл, Д. Гришин, О. Дубасенюк, Ю. Кулюткін, Н. Кузьміна, Ю. Кравченко, Т. Новацький, О. Міщенко, В. Оконь, В. Сластьонін, Л. Фрідман, М. Фрумкін, Л. Спирін). Це положення спирається на фундаментальний висновок психологічної науки, за яким кожна осмислена людська дія є більшою чи меншою мірою свідомим вирішенням певної задачі (Л. Віготський, О. Леонтьєв, Є. Осипова, С. Рубінштейн та ін.).

У сфері музично-педагогічної освіти з посиленням вимог до методичної складової підготовки майбутніх педагогів-музикантів набуває все більшої актуальності технологічне забезпечення процесу розв'язання студентами педагогічних задач не тільки в процесі вивчення фахових предметів, але й у різних видах міжпредметної інтеграції.

У зв'язку з вищезазначеним, *мета статті* полягає у висвітленні особливостей застосування задачного підходу в методичній підготовці майбутніх педагогів-музикантів.

Ідеї щодо організації навчальної діяльності майбутніх учителів, удосконалення їх педагогічного інструментарію розглядаються сьогодні значною мірою з позицій реальної здатності вирішувати конкретні методичні задачі (В. Беспалько, В. Бондар, М. Левіна, В. Сластьонін, О. Пехота, І. Підласий, Н. Щуркова та ін.). Озброєння студентів знаннями й уміннями у сфері володіння ефективними засобами педагогічної взаємодії створюють підстави для розгляду задачного підходу як універсальної технології вивчення всіх фахових дисциплін, оскільки цей підхід виступає передумовою і провідним засобом засвоєння інструментальних основ учительської праці (О. Дубасенюк, І. Зязюн, Ю. Кулюткін, Л. Мільто, Н. Кузьміна, О. Новиков).

У науковій літературі існують різні позиції щодо визначення сутності педагогічної задачі. Цей феномен розуміють як: одиницю, “клітинку” навчального процесу, зразок мінімальних проєктивних дій (О. Новіков); ціль, поставлену за певних умов (О. Леонтьєв); мету, задану в конкретних умовах, що потребує активного способу її досягнення (О. Тихомиров); усвідомлення суб’єктом протиріччя між відомою метою та невідомими шляхами її досягнення (О. Балл); результат усвідомлення суб’єктом навчання (виховання) необхідності розробки системи професійних дій і прийняття їх до виконання (Л. Мільто).

Науковці висувають конкретні вимоги до педагогічних задач аби вони виконували свою технологічну функцію. Так, педагогічні задачі мають бути тісно пов’язані з обговорюваною на занятті проблемою; у їх змісті повинні враховуватись наявні загальнопедагогічні й фахові знання студентів, спеціальні й методичні уміння, а також набутий життєвого досвід. Важливим також є дозованість задач за кількістю та видовими ознаками для оптимального регулювання інтересу студентів до цієї форми навчальної роботи [2].

Так, О. Дубасенюк як прихильник активного використання задачного підходу в професійній підготовці майбутніх педагогів зазначає: “якщо задачний метод спочатку розумівся дещо спрощено і обмежувався емпіричним вирішенням та педагогічною інтерпретацією професійних ситуацій праці вчителів-вихователів, то з розвитком теоретичної бази задачна технологія почала розглядатися з позицій системного підходу до професійно-педагогічної підготовки як перспективний шлях удосконалення управління навчально-виховним процесом у педагогічному вузі, що забезпечує його цілісність, проблематизацію, технологічність” [2, с. 161].

При знаходженні найбільш оптимального варіанту розв’язання задач студенти повинні, трансформуючи методичні знання в практичні дії, спиратися на основні педагогічні поняття, закони та закономірності, принципи та методи навчально-виховної роботи з учнями. Необхідним елементом виконання зазначених процесуальних дій є сформованість умінь майбутніх педагогів знаходити найбільш прийнятний спосіб подолання протиріч та психологічних бар’єрів різного походження.

Результати наукових досліджень доводять, що задачний підхід дає змогу посилити проблемну подачу навчальної інформації під час заняття, спонукає студентів до роздумів, творчого пошуку інформації, до самостійних висновків та узагальнень. У свою чергу, проблемні питання та практичні завдання сприяють розвитку рефлексії, самосвідомості, самооцінки майбутніх учителів [6].

Аналіз наукових досліджень засвідчує, що здатність до ефективного вирішення педагогічних задач безпосередньо пов’язується з майстерністю вчителя (Ю. Бабанський, І. Зязюн, Н. Кузьміна, Л. Мільто, Л. Фрідман). Так, І. Зязюн, аналізуючи значення педагогічної задачі, акцентує увагу на тому, що “розв’язання її – основна клітина педагогічної майстерності, яка відображає рівень професіоналізму педагога” [5, с. 30].

Науковці вказують, що педагогічна задача є, з одного боку, засобом узагальнення знань, понять, принципів, законів педагогічної реальності, а з іншої – інструментом найбільшої конкретизації та деталізації дій на основі застосування фахових умінь та навичок.

М. Поташник, обґрунтовуючи шляхи знаходження оптимального вирішення задачі-проблеми, доводить, що саме виробничі дії, пов’язані з пошуком ефективного рішення, сприяють творчому розвитку студента як майбутнього вчителя. З досвідом такої діяльності до нього приходить віра в себе і переконаність, що освітня справа приносить задоволення лише тоді, коли самостійно знаходиш оригінальне рішення, не типове для умов, що склалися в певній навчальній або виховній ситуації [6].

Важливим аспектом у розумінні сутності й значення педагогічної задачі як елементу фахової підготовки є поєднання в цьому феномені технології і творчості, гармонії алгоритмічних та евристичних елементів (В. Беспалько, І. Зязюн, Л. Фрідман, А. Белкін). Слушною є думка науковців, що цінність педагогічного алгоритму не стільки в дотриманні послідовності

всіх операцій, скільки в постійних пошуках нових шляхів, цікавого і нестандартного поєднання педагогічних дій, продуктивного перетворення об'єкта педагогічного впливу. В іншому разі такий алгоритм стане не поштовхом для розвитку власного педагогічного почерку, а згубою для творчої особистості.

Однак, кожна освітня технологія диктує свою, особливу логіку дій. Так, О. Новіков, аналізуючи особливості вирішення задачі в різних педагогічних системах, акцентує увагу на низці чинників. Якщо в *традиційному навчанні* можна виокремити такі фази, як прийняття задачі в план дій, здійснення навчальних операцій, їх регулювання під контролем педагога та аналіз результатів, то у *проблемному навчанні* необхідно, перш за все, віднайти протиріччя та створити проблемну ситуацію, потім проаналізувати умови задачі та встановити залежність між умовою та питанням, висунути й перевірити гіпотезу, здійснити операції, а також конкретизувати результати. В свою чергу, вирішення навчальної задачі в *розвивальній технології* передбачає самостійне визначення цілей, їх моделювання (у предметній, графічній або словесній формі), побудову системи часткових задач та ретельний контроль за їх виконанням [4, с. 129–130].

О. Вишневський, долучаючись до полеміки щодо відмінності понять “задача” та “завдання”, вказує, що коренем визначення особливостей кожного з зазначених навчально-педагогічних засобів розвитку особистості є стан вирішеності або невирішеності певної проблеми. Вчений вважає, що “усвідомлення проблемної ситуації, тобто того, що у відомому є щось невідоме, щось таке, чого не можна з'ясувати відразу, перетворює завдання на задачу” [1, с. 96–97]. Далі науковець уточнює: “будь-яке завдання можна вважати повноцінною задачею лише тоді, коли воно характеризується проблемністю і здатне активізовувати творчо-пошуковий потенціал учня, створює напруження” [1, с. 97].

Щодо послідовності вирішення задач, то вчені при розробці методології навчальної діяльності майже однотайні у виокремленні трьох основних фаз їх розв'язання, а саме: фази проектування (цілеутворення), технологічної фази (цілевиконання) та фази рефлексії (контролю та оцінки) [4]. В свою чергу, О. Вишневський, зберігаючи трьохфазний каркас поетапного розв'язання задачі, вбачає в її вирішенні дещо більшу кількість елементів: презентацію задачі, її усвідомлення та виділення проблеми, пошуки шляхів розв'язання та сам процес розв'язання (в усній чи письмовій формі), зіставлення результату з поставленою метою, корекція результату [1, с. 99].

Важливу роль у нагромадженні практичного досвіду студентів з оволодіння методикою викладання предмету “Музичне мистецтво” відіграють *методичні задачі*. Цілком погоджуємося з науковцями, які стверджують, що готовність учителя орієнтуватись та приймати рішення в мінливих і нестандартних умовах реального педагогічного процесу знаходиться в прямій пропорційній залежності від його навченості вирішувати методичні задачі різних видів і типів. У процесі підготовки важливо сформулювати в студента вміння перенесення педагогічної ситуації на рівень методичної задачі та здатності знайти оптимальний варіант її розв'язання. Щоб оптимальним “методичним” способом вирішити навчальну або виховну проблему студенту необхідно самостійно зорієнтуватись у педагогічній ситуації, актуалізувати власні знання або набути нових, вірно визначити мету дій у відповідності до закономірностей навчального процесу та залежно від запропонованих умов визначити конкретні способи дій та досягнути наміченого.

Сьогодні у зв'язку з актуалізацією виробничої компоненти фахової підготовки майбутніх учителів музики виникають реальні передумови для систематизації креативних ідей і поглядів щодо типології педагогічних задач у контексті означеного методологічного підходу.

Так, Л. Спінрін, здійснюючи класифікацію педагогічних задач, розподілив їх за певними ознаками, як от: за місцем прояву проблеми та її безпосереднього виявлення (школа, родина, вулиця тощо); за суттю та метою педагогічного процесу (навчальні, виховні та розвивальні задачі); за видами комунікативної взаємодії (учитель – класний колектив, учитель – учень,

учитель- учитель, учитель – батьки); за перспективами перебігу ситуації (стратегічні, тактичні, оперативні) [7].

У свою чергу Л. Мільто, узагальнюючи науково-практичний досвід освітян, доводить, що педагогічні задачі варто розрізняти: а) за основним аспектами організації навчальної діяльності; б) у відповідності до педагогічної мети; в) у залежності від педагогічної ситуації [3, с. 20–21].

Ідея класифікації задач із методики музичного навчання і виховання полягає у виокремленні сукупності операцій, адекватних конкретним видам методичних дій, а саме теоретико-когнітивним, конструктивно-прогностичним, виконавсько-інтерпретаційним, виробничо-практичним, дослідно-перетворювальним та особистісно-рефлексивним. Виділяємо шість груп методичних задач, що відповідають визначеним видам методичних умінь та методичним компетенціям учителя музики:

- 1) теоретико-когнітивні задачі, що забезпечують теоретичне підґрунтя фахових дій педагога, його здатність до пошуку нової інформації, її систематизації та взаємоузгодження з попередньо набутими методичними знаннями;
- 2) конструктивно-прогностичні задачі, що інтегрують у собі вміння вчителя розробляти інноваційні методичні проекти, складати плани навчальної та виховної роботи з учнями, створювати педагогічні ситуації, формулювати музично-виховні завдання;
- 3) виконавсько-інтерпретаційні задачі, що передбачають володіння комплексом умінь художньо-педагогічного аналізу музичного твору, а також виконавськими вміннями для створення яскравої інтерпретації;
- 4) виробничо-практичні задачі, в яких концентруються вміння (організаційні, комунікативні, контрольні, оцінні) для здійснення оперативних дій в процесі безпосередньої музичної роботи з учнями;
- 5) дослідно-перетворювальні задачі, що відповідають за володіння методами дослідної роботи та вмінням впроваджувати її результати в практику музичного навчання і виховання;
- 6) особистісно-рефлексивні задачі, на основі яких набувають операційного утілення здатність майбутнього фахівця відповідати запитам суспільства, знаходить прояв його ставлення до дітей, своєї професії, а також реалізується спроможність самовдосконалення та само-реалізації.

Пропонуємо комплекс методичних задач для студентів, що розкриває свій потенціал у послідовному й цілеспрямованому русі за чотирма змістовими лініями, розробленим у відповідності до етапів методичної підготовки майбутніх педагогів-музикантів.

Перша лінія (ситуативний рівень) визначається розробкою локальних методичних задач з різних предметів фахової підготовки (музично-теоретичних та музично-виконавських – спеціального музичного інструменту, постановки голосу, хорового диригування). *Друга лінія (операціональний рівень)* пов'язана з вивченням курсу “Методика музичного виховання” та вирішенням у лабораторних умовах задач із залучення учнів до конкретних видів музичної діяльності (пізнавальної, виконавської, творчої) та моделюванням різноманітних педагогічних ситуацій, що відображають різні сторони безпосередньої взаємодії вчителя й учнів. *Третя лінія (тактичний рівень)* передбачає розв'язання методичних задач як більш об'ємного педагогічного проекту, у якому студенти визначають цілі своєї навчально-педагогічної діяльності, активно використовують власний методичний досвід на виробничих практиках у безпосередній роботі з учнями, вдосконалюючи та поглиблюючи методичні знання та вміння. *Четвертою лінією (стратегічний рівень)* передбачено вирішення методичних задач найбільшої практичної складності та теоретичного узагальнення по складанню великих педагогічних проектів з використанням традиційних та новітніх педагогічних технологій.

Уточнимо, що проекти стратегічного рівня потребують досвіду інтеграції різновекторних напрямів фахових дій, систематизації знань теоретичного та практичного характеру, дослідно-експериментальних умінь (здобувати наукову та навчально-методичну інформацію, творчо її інтерпретувати та застосовувати). Яскравим прикладом методичних задач стратегічного

рівня є розробка майбутнім педагогом-музикантом конкретної наукової теми з проблем музичного навчання і виховання, що знаходить утілення в здійсненні наукового дослідження та написанні магістерської роботи.

Керуючись результатами проведеної дослідної роботи, констатуємо, що ефективність методичної підготовки майбутніх учителів музики з позицій задачного підходу може бути забезпечена при дотриманні таких педагогічних умов:

- координації виробничо-педагогічних вимог у викладанні фахових предметів, що спрямовані на вирішення інтегративних методичних задач різних видів;
- визначенням для кожного освітньо-кваліфікаційного рівня необхідного і достатнього набору навчальних задач-ситуацій, послідовність яких вибудовується у напрямку зростання повноти, проблемності, конкретності, новизни, практичності, міжпредметності, креативності, ціннісно-сислової рефлексії і самооцінки;
- включеністю студентів у фахову діяльність засобом рішення методичних завдань чотирьох рівнів складності;
- розробки системи методичних завдань у відповідності до існуючих видів методичних умінь;
- реалізацією технології введення педагогічних задач-ситуацій різних типів і рівнів у зміст навчальних модулів різних блоків фахової підготовки;
- вибудовою алгоритмів й евристичних схем, на основі яких знаходять конструктивне рішення педагогічні ситуації.

Отже, проблематика вирішення методичних задач у підготовці майбутніх педагогів-музикантів пов'язана з розробкою відповідної технології, що передбачає використання певних логічних схем та алгоритмів, вибір оптимальних варіантів мисленевих та виробничих дій для досягнення конкретного педагогічного результату. Впровадження задачного підходу сприяє досягненню важливої мети по створенню комплексу методичних задач, у процесі розв'язання яких чітко окреслюється траєкторія саморуку особистості майбутнього педагога-музиканта до оволодіння фаховою майстерністю.

Список використаних джерел

1. Вишневський О.І. Теоретичні основи сучасної української педагогіки: Навч. посіб. – 3-є вид., допрац. і доп. / О.І. Вишневський. – К. : Знання, 2008. – 566 с.
2. Дубасенюк О.А. Реалізація задачного підходу у професійній підготовці майбутнього вчителя / О.А. Дубасенюк // Нові технології навчання: Матеріали міжнародної конференції [“Духовно-моральне виховання і професіоналізація: виклики ХХІ ст.] // № 66. – Ч. 1: Інститут інноваційних технологій і змісту освіти Міністерства освіти і науки України, Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки. – Київ- Вінниця, 2010. – С. 159-164
3. Мільто Л.О. Методика розв'язання педагогічних задач: навч. посіб. / Л.О. Мільто. – 2-е вид., перероб. і доп. – Харків: Ранок-НТ, 2004. – 152 с.
4. Новиков А.М. Методология учебной деятельности / А.М. Новиков. – М.: Издательство “Эгвес”, 2005. – 176 с.
5. Педагогічна майстерність: підручник / [І.А. Зязюн. Л.В. Крамущенко. І.Ф. Кривонос та ін.] за ред. І.А. Зязюна. – 3-є вид., допов. і переробл. – К. : СПД Богданова А.М., 2008. – 376 с.
6. Поташник М.М. Педагогическое творчество: проблемы развития и опыт: пособие для учителя / М.М. Поташник. – К. : Рад.школа, 1988. – 187 с.
7. Спириин Л.Ф. Теория и технология решения педагогических задач /Л.Ф. Спириин. – М.: Российское педагогическое агентство, 1997. – 154 с.

The article deals with a question of theoretical and methodological support of the process of solving pedagogical problems in the preparation of music teachers. It is well-proven that introduction of technology of application of task approaches, development of effective mechanisms of design of pedagogical situations are considered as the most serious practical problems in organization of students-musicants' education.

The author proves that the productive actions related to the search of effective and optimal decisions assist to creative develop future teacher. The essence and value of methodical tasks are analysed, the variants of their

classification are offered. Cognitive tasks provide the theoretical base of professional actions of a teacher, his capacity for new information retrieval and its systematization. Constructive tasks integrate teacher's abilities to develop innovative methodical projects, plan educational work with students and create pedagogical situations. The tasks envisage possessing the complex of abilities of artistically-pedagogical analysis of piece of music by carrying out abilities. Productive tasks are sent to forming of pedagogical abilities of organization, communication, control, estimation in the process of direct musical work with students. Experienced tasks are sent to the capture methods and abilities of research work. Reflexive tasks determine its attitude of future specialist toward children, to the profession, induce to self-perfection and self-realization.

The author works out the pedagogical terms of efficiency of methodical preparation of future teachers-musicians on the basis of task approaches. A dominant among them are: realization of technology of introduction of pedagogical tasks-situations of different types and levels in maintenance of the educational modules of different blocks of professional preparation; creation of algorithms and heuristic charts on the basis of that pedagogical situations find a structural decision.

Student's ability to solve methodical tasks put them in the center of educational process, convert them into the active subject of pedagogical activity.

Key words: methodical training of future teachers of music, task approach, pedagogical objective, methodical task, pedagogical effect, pedagogical situation.

УДК 378.016.784

Борисова Тетяна

Borysova Tetiana

ХУДОЖНЬО-ІНТЕГРАТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ОПТИМІЗАЦІЇ ВОКАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

ARTISTIC-INTEGRATION TECHNOLOGIES AS A MEANS OF OPTIMIZATION OF VOCAL-PERFORMING PREPARATION OF THE FUTURE MUSIC TEACHERS

У статті досліджуються можливості художньої інтеграції в контексті музичної освіти, розкриваються механізми використання інтегративних технологій у процесі вокально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики.

Ключові слова: синтез мистецтва, мистецька педагогіка, підготовка студентів, вокальне виконавство, інтегративні технології.

Провідні тенденції сучасної мистецької педагогіки зумовлюють необхідність пошуку нових ефективних механізмів підготовки фахівців, здатних вільно орієнтуватись у нових соціокультурних реаліях та в повному обсязі вирішувати проблеми естетичного виховання дітей та молоді. Учитель, спроможний ефективно здійснювати художньо-естетичний розвиток особистості, безпосередньо пов'язується із наявністю у нього високорозвиненого поліхудожнього мислення, сформованістю здатності поєднувати у своїй діяльності елементи різних видів мистецтва. З огляду на це, особливої актуальності набуває проблема використання інтегративних технологій у практиці музично-педагогічної освіти.

Упровадження художньо-інтегративних технологій у процес професійно-практичної, зокрема вокально-виконавської підготовки студентів уможлиблює поєднання потужних можливостей мистецької інтеграції з традиційними засобами навчання, збагачення і

наповнення навчального процесу новими формами роботи, створення іноваційних методик вокального навчання, а також сприяє оптимізації досягнення студентами більшості складових вокально-виконавської майстерності. Відтак, зосередження наукової уваги на питаннях розгляду художньо-інтеративних технологій як засобу оптимізації вокально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики є, без сумніву, досить актуальним на сьогоднішньому етапі розвою мистецько-педагогічної наукової думки.

Зазначимо, що проблема використання інтегративних технологій у навчально-виховному процесі школи і вишу досить ґрунтовно й різноаспектно досліджувалась цілою низкою науковців. Так, процеси художньо-естетичної інтеграції є предметом вивчення в працях Б. Галеева, І. Дичковської, Е. Найзанкинського, О. Соколової, В. Фоменко та ін.

Багато авторів (О. Рудницька, Л. Масол, Л. Предтеченська, О. Шолокова та ін.) особливу увагу приділяють аналізу культурологічних, філософських, психолого-педагогічних засад раціонального використання синтезу мистецтв у навчальній діяльності й аналізують досвід практичного застосування інтегративних технологій у процесі художнього навчання.

Пошуком шляхів удосконалення вокально-виконавської майстерності займались визнані корифеї музичної педагогіки (Л. Дмитрієв, Д. Люш, А. Менабені, В. Морозов та ін.). Однак, питання застосування художньої інтеграції саме в процесі вокально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики досі не піддавалась спеціальному науковому осмисленню й теоретико-практичному опрацюванню.

Мета нашої наукової розвідки полягає в обґрунтуванні художньо-педагогічної ефективності інтегративних технологій та висвітленні низки методичних елементів інтегративного характеру, здатних сприяти оптимізації вокально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики.

Осмислюючи сутність інтеграції в контексті мистецької освіти стає зрозумілим, що зумовлене це специфічне явище цілою низкою філософських, культурологічних, психологічних, дидактичних та художньо-педагогічних передумов.

Так, філософія розглядає художнє мислення як мислення узагальнене, символічне. Зокрема, відомий учений О. Лосев, працюючи над формулюванням положення про цілісність і символічність художньої форми, стверджував, що мистецтво прагне не того, щоб його знали, а того, аби його розуміли. На думку видатного філософа, знання можна передавати, а розуміння – це процес індивідуального пошуку особистісно значимих смислів, і він нескінченний, особливо коли мова йде про художні твори. У праці “Логіка символу” філософ підкреслює думку, що в мистецтві маємо виходити не просто з чуттєвого уявлення, в якому немає нічого узагальненого, але саме з таких образів, яким притаманна потужна узагальнююча сила... Ось чому художній образ, позбавлений узагальненої сили і могутньої символічної картини життя, завжди – тільки безсила копія цього життя [3, с. 15].

Щодо інтегративної природи самого акту художньої творчості, досить ёмко висловився знаменитий поет, відомий також і як музикант та художник-графік, Федеріко Гарсія Лорка: “Поет повинен бути знавцем своїх почуттів. Важливі всі п’ять, але в такому порядку: зір, дотик, слух, нюх, смак. Щоб приборкати бажаний образ, потрібно усунути бар’єри між почуттями, багаторазово перешарувати одне відчуття іншим, а то й змінити їх природу” [1, с. 12].

Опосередковано підтверджують правдивість міркувань великого іспанця факти співвіднесеності музики й образотворчого мистецтва в одному мистецькому творі. У цьому контексті доречно згадати творчі здобутки композитора і художника М. Чюрльоніса, який здійснював оригінальні спроби візуалізувати музичні образи і форми, і створив низку художніх полотен – шедеврів “музичного живопису”: “Соната моря”, “Соната сонця”, “Соната весни”, “Прелюд”, “Фуга” тощо.

Видатні вчені-психологи, зокрема Б. Теплов, доходять висновку, що неможливо при сприйнятті і виконанні музичного матеріалу повною мірою відокремити слухові уявлення від зорових, рухових тощо [6, с. 28]. У психології цей феномен отримав назву “синестезія” (від грец. – одночасне відчуття). Вона виникає тоді, коли у свідомості людини під впливом

взаємодії різних чуттєвих модальностей, наприклад, зорової та слухової, виникають полімодальні – звукокольорові образи. Об'єктивний зв'язок між слуховими і зоровими, а також тактильними, вібраційними та іншими відчуттями стає тим психофізіологічним інтегратором, що за певних, спеціально створених педагогічних умов (наприклад при регулярному дидактичному застосуванні різноманітних міжвидових мистецьких комплексів і паралелей) сприяє виникненню асоціацій, образів-аналогій, суголюсних естетичних уявлень, утілених різними художніми мовами – інтонаційною, візуальною, кінетичною [3, с. 35].

Цілком об'єктивно можна стверджувати, що не залишаються осторонь осмислення питань використання художньої інтеграції у навчально-виховному процесі й видатні представники педагогічної та музично-педагогічної галузі. Так, у свій час К. Ушинський повчав: “Педагог, який прагне що-небудь закарбувати у свідомості дітей, повинен піклуватися про те, щоб якомога більше органів чуття взяли участь в акті запам'ятовування” [2, с. 62].

Відомо, що видатний український композитор і музичний педагог М. Леонтович у свій час досліджував взаємозв'язок між музикою та світлом у контексті емоційно-естетичного переживання мистецької мови. Композитор ознайомлював учнів із сімома кольорами спектра, які відповідають семи музичним звукам, використовуючи ідею синопсії (кольорового бачення). Він цікавився проблемою природнього зв'язку звуку із фарбами, підкреслював їх спільну основу [3, с. 55].

На особливу увагу заслуговують праці відомого вітчизняного науковця, музиканта, мистецтвознавця і педагога Л. Масол, у яких розкрито механізми пізнання та розуміння особливої специфіки й закономірностей інтеграційних процесів змісту мистецької освіти. Дослідниця зазначає, що зміст інтегрованого навчання необхідно розглядати як спорідненість різних елементів знань про особливості розкриття багатоаспектності довколишнього світу, відображення реальності розмаїтою мовою ліній, барв, звуків, які людина сприймає за допомогою зору, слуху та інших органів чуття [4, с. 39].

Спираючись на висвітлені вище думки, переконання, твердження видатних митців та науковців й розглядаючи їх у якості першооснови всіх актів мистецької діяльності, до яких відноситься й вокальне виконавство, розробили низку методичних елементів інтегративного характеру, здатних сприяти оптимізації вокально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики.

Так, з метою оптимізації процесу формування інформативної обізнаності студентів у сфері будови й особливостей функціонування голосового апарату, після подачі необхідних основ безпосередньо викладачем з вокалу в умовах аудиторної роботи, можна запропонувати студентам більш ґрунтовніше ознайомитись із цим питанням у процесі самостійної роботи. Ефективним засобом реалізації цієї навчальної мети виступає пропозиція самостійно здобути інформацію щодо складових голосового апарату і механізмів його роботи в процесі вокального виконавства шляхом перегляду навчальних відеофільмів та вивчення його візуального схематичного та тривимірного кольорового зображення.

Варто акцентувати увагу на тому, що відомий дослідник проблем вокального виконавства В.П. Морозов у своїй науковій праці “Таємниці вокальної мови” наголошував на необхідності більш активно застосовувати в процесі навчання вокалістів не лише органи слуху, а й органи зору.

Він, зокрема, зазначав: “З метою зорового самоконтролю у кожному класі консерваторії стоїть дзеркало. Крім того, зоровий контроль (за допомогою певних прилаштувань) за дихальними рухами, за вібрацією резонаторів або за рівнем співацької форманти допомагає співакам розібратись у складній техніці співацького звукоутворення і засвоїти правильну співацьку позицію. Однак все ж таки зір у вокальній педагогіці застосовується ще досить недостатньо. Можна лише мріяти про гарний науково-популярний або навчальний фільм, де буде наочно і переконливо розкрито таємниці вокалу” [4, с. 16].

Зазначимо, що на сьогодні вже існує чимала кількість зразків науково-популярної відеопродукції, мультимедійних засобів, які засновуються на візуальній презентації основ

співацької техніки, якими варто скористатись у процесі виконання студентами такого різновиду навально-пізнавальної діяльності.

Так, наприклад, для досягнення способів функціонування голосового апарату співака-виконавця і його будови варто запропонувати студентам скористатися мультимедійним вокальним підручником І.А. Рамзіної "Технічні основи співу". Для більш повного досягнення студентами сутності питань щодо будови голосового апарату варто запропонувати їм переглянути й його кольорове тривимірне зображення, презентоване у контексті відеоуроків з вокалу автора Вероніки Воршип тощо.

Доцільно вказати, що, розглядаючи будову голосового апарату в кольоровому тривимірному форматі інтенсифікуються окрім слухових рецепторів, ще й візуальні (кольорові, просторові) рецептори, що дає змогу більш глибоко, багатовимірно досягнути його як функціональне органічне явище, з'ясувати механізми його роботи, усвідомити важливість таких знань для діяльності співака-виконавця.

Досить ефективно на цьому етапі роботи запропонувати студентам кольорами зафарбувати на безколірній схемі будови голосового апарату найбільш активні в процесі вокального виконавства складові, варіантом може бути кольорове зображення зон вібраційної активності при правильному співі і невірному вокальному виконавстві. Наприклад, якщо при правильному вокальному звукоутворенні звук має подаватись на піднебіння і верхні зуби, а не на задню стінку гортані і корінь язика, відповідно, ці зони мають зафарбовуватись у зелений (правильний варіант), червоний колір, у свою чергу, може позначати невірний варіант формування звуку.

Також можна застосовувати подібні варіанти завдань на визначення найбільш проблемних зон щодо захворювань голосового апарату співака, визначення стрілочками потоків повітря, що спрямовуються на відповідні частини голового апарату в процесі вокального виконавства тощо. Цілком очевидно, що такі завдання виступають альтернативою сухим словесним поясненням викладача з вокалу, оскільки задіюють процеси асоціативного мислення, органи зорових, м'язових відчуттів тощо.

Досить ефективним інструментом розвитку дикційно-артикуляційних можливостей студентів є виконання завдань, пов'язаних із сферою театральної педагогіки: їм пропонується переглянути фрагмент вистави професійного і самодіяльного театру й проаналізувати зразки відтворення тексту в обох варіантах. Викладач, який керує такою роботою, повинен спонукати студентів відзначити відмінності, прогалини, визначити для себе еталон дикційного виконання, якого студент хотів би досягнути і застосовувати в процесі вокального виконавства. На наступному етапі студенти можуть долучатися до аналізу зразків мовленнєвої репрезентації музично-поетичного тексту акторами оперних театрів, сольними академічними і народними виконавцями тощо. Варто загострити увагу студентів на тому, що у музичному театрі музика диктує стилістику виконання, темпоритм промовляння тексту тощо, однак правила чіткого, артикуляційно вивіреного і дикційно досконалого тексту є однаковими і для драматичного виконавства і для вокального виконавства.

Досить ефективним є застосування в процесі роботи над удосконаленням дикційного апарату скоромовок, якими користуються професійні актори для відшліфування навичок. Наприклад:

- 1) Лиха тому зима, в кого кожуха нема, чоботи ледащо і їсти нема що;
- 2) Згори гарно та тихо, а всередині ворухиться лихо;
- 3) Словом як шовком вишиває, а ділом як шилом шпигає;
- 4) Спасибі вам, та тільки не за те, що грали, а за те, що перестали;
- 5) Наш паламар усіх паламарів перепаламарив, перевипаламарив, нашого паламаря жодний паламар не перепаламарить, не перевипаламарить тощо.

Після відпрацювання таких вправ можна запропонувати студентам покласти обраний текст на імпровізовану мелодію і виконати її у певному жанрі: як романс, як народну пісню, як фрагмент оперного спектаклю тощо. Такі імпровізовані вправляння наблизатимуть

діяльність студентів до царини вокального виконавства і, безумовно, будуть сприяти загостренню уваги на чіткій мовній презентації тексту вокального твору, а також активізації роботи над дикцією і артикуляцією у процесі вокально-виконавської діяльності.

Зауважимо, що педагог у процесі добору вправ повинен орієнтуватись на індивідуальні потреби того або іншого студента й використовувати лише необхідні саме для його вокально-виконавського розвитку навчальні матеріали.

Надзвичайно цінною з огляду на завдання формування позитивної мотивації студентів до вокальної діяльності виступає так звана рольова підготовка, суть якої полягає у тому, що студент-виконавець, абстрагуючись від своїх власних особистісних якостей, уходить в образ добре відомого їй співака і починає співати в образі іншої людини. Варто вказати, що в психотерапії цей прийом називається імаготерапією, тобто терапією за допомогою образу. Позитивним моментом є те, що у стані навіювання певного образу талановитої й успішної людини у студентів підвищується рівень творчої активності і впевненості у своїх власних силах, бажання реалізувати свої творчі прагнення у вокально-виконавській діяльності.

Зміст запропонованих завдань окреслюється таким чином: студенту, який є невпевненим у своїх власних виконавських можливостях і є пасивним у своєму бажанні виступати перед публікою у якості сольного вокаліста-виконавця пропонується всупереч своєму дійсному психологічному стану зіграти роль людини, яка впевнена в собі і не боїться сцени. У якості цієї особи можуть виступати наприклад відомі зірки вітчизняної або закордонної оперної сцени, виконавці романсів, народних пісень тощо. Можна обирати собі у якості моделі для перевілення одного із персонажів портретів відомих оперних співаків. Важливо, щоб студент усвідомлював успішність цієї людини, тому варто зацентувати увагу на її статусі, званнях, титулах, популярності серед глядачів тощо. Далі студентові потрібно з максимально можливою повнотою вжитися в цей образ, виконуючи для цього відповідну систему дій.

Перш за все, пропонується скопіювати манеру обраного персонажа триматися, розмовляти, сміятися тощо, оскільки саме за цих умов у них буде неодмінно народжуватись новий внутрішній психічний стан, у якому будуть переважати впевненість та оптимістичне світовідчуття.

Зауважимо, що саме здатність через цілеспрямоване самонавіювання до максимально повного і глибокого прийняття студентом, який не володіє чіткою установкою на успішність своєї вокально-виконавської діяльності, нової ролі успішного музичного діяча є серйозним етапом психологічної підготовки студентів-вокалістів.

Надзвичайно ефективним для розвитку мотивації студентів до виконавської вокальної діяльності є виконання завдання інтегративного типу “Проживи день зірки світової оперної сцени”, яке полягає у наступному: на основі портретного зображення відомого оперного виконавця спробувати описати уявний день із його життя: як він розпочав свій день, з яким настроєм, що робив вранці, вдень, увечері, чи мав він у цей день концерт, чи був він успішним, як він готувався: які розспівки використовував, які процедури гігієни голосового апарату виконував, як він обирав репертуар до концерту, як реагувала публіка на його виступ тощо.

Зазначимо, що викладач, який керує такою роботою студентів, має запропонувати орієнтовний алгоритм її виконання, спрямувати увагу на осмислення найменших подробиць і деталей живописного зображення, які вказують на ті або інші обставини і дозволяють обґрунтувати міркування студентів. Доречним є обговорення спільно із педагогом результатів виконання такого завдання. Варто супроводжувати обговорення запитаннями на зразок: як ви вважаєте, яку основну думку переслідував художник, прагнучи передати характерні особливості цього співака? Що відчуває художник до цього персонажа? На яких рисах зовнішності героя портрета він хотів зацентувати увагу, що дозволяє вам так думати?

На нашу думку, виконання таких інтегративних завдань сприяє проникненню студента у таємниці роботи вокалістів, пізнанню творчої лабораторії виконавців, розумінню їх творчих потреб і мистецьких інтересів, заглибленню у психологію вокального виконавства. Це, в свою

чергу, сприятиме формуванню у них прагнення вдосконалюватись у вокально-виконавській вправності і досягти професійного успіху у цій царині.

Досить ефективним є застосування в процесі вокально-виконавської підготовки студентів й методу уявної репетиції, який широко використовується в практиці психологічної підготовки професійних співаків.

В основу цього методу покладено принципи так званого ідеомоторного тренування, суттю якого виступає зв'язок думки і руху. Багато вчених зі світовим ім'ям, серед яких Д. Менделєєв та ін. указують, що уявлення про рух тісно пов'язане із самим рухом. Образ руху (уявлення про рух) викликає сам рух, що віддзеркалюється в так званих ідеомоторних актах – мікро-рухах м'язів, відповідальних за виконання цього руху загалом. Наукою доведено, що чим яскравіше і повніше уявляє людина бажаний рух, тим легше і точніше він відтворюється в реальній діяльності.

Суть цього методу полягає у наступному: студенту пропонується вдома, у невимушеній атмосфері спокою і розслабленості переглянути декілька фільмів із відеозаписами концертів відомих оперних виконавців і “прокрутити” в уяві картини їх майбутніх спільних виступів із визначеною зіркою. Для такої роботи студенти самостійно і лише за своїми власними вподобаннями обирають собі майбутніх оперних “партнерів” по сцені, наприклад, Монсеррат Кабальє, Вікторія Лук'янець, Михайло Ходорковський та ін. і уявно, до найменших подробиць уявляють собі спільний виступ із такими музикантами.

Викладач, який пропонує студентам таке завдання до виконання має пояснити студентам, що вони повинні тримати в полі своєї уваги під час виконання такої роботи. Так, вони мають розуміти, що на спільному концерті можуть виступати лише виконавці одного рівня, зі схожою (академічною) манерою виконання, вони можуть виконувати як окремі музичні твори (студент може в своїй уяві виконувати дует із оперним виконавцем, а може виконувати окремі твори зі свого власного виконавського репертуару). Така робота активізуватиме уяву студентів на найменших подробицях вокальної техніки, манери подачі звуку, способів співацького дихання, особливостей презентації художньо-образного змісту (динаміка, агогіка, міміка, жестикуляція тощо) оперними маестро. Згодом студенти намагатимуться відповідати високому еталону за всіма цими параметрами. Усі дії, виконувані студентами в процесі уявної репетиції спільного із “оперною зіркою” концерту, в змозі призвести до утворення у них чітких рухових фізичних стереотипів щодо правильної манери голосоутворення, співацького дихання, засобів відтворення художньо-образного зерна вокального твору на рівні фізичного руху голосових зв'язок, роботи резонаторів, органів співацького дихання тощо.

Загалом, усі висвітлені вище міркування, твердження, переконання, пропонувані мистецько-технологічні іновачії орієнтовано на доведення ефективності використання художньо-інтегративних технологій у практиці сучасної вищої музично-педагогічної освіти, зокрема вокально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики. Багатовекторне осягнення студентами специфіки вокально-виконавської діяльності, творчої лабораторії співака-виконавця, засноване на синтезі музичного мистецтва, мистецтва кіно, живопису, театру і відповідній активізації різних органів чуттів уможливорює оптимізацію вокально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики, розширює межі музично-педагогічної компетентності фахівців, здатних на високому рівні, із найтоншими нюансами доносити красу пісенних шедеврів до широкої дитячо-юнацької аудиторії.

Список використаних джерел

1. Галеев Б.М. Содружество чувств и синтез искусств / Б.М. Галеев. – М. : Знание, 1982. – 61 с.
2. Куревина О. Синтез искусств в эстетическом воспитании детей дошкольного и школьного возраста / О. Куревина. – М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 2003. – 176 с.
3. Масол Л.М. Методика навчання у початковій школі : посібник для вчителів / Л.М. Масол, О.В. Гайдамака, Е.В. Белкіна, О.В. Калініченко, І.В. Руденко. – Х. : Веста “Ранок”, 2006. – 256 с.

4. Масол Л. Образ – слово – думка: полікультурний діалог в освітньому просторі / Л.Масол // Мистецтво та освіта . – 1999. – № 4. – С. 38-45.
5. Морозов В.П. Тайны вокальной речи / В.П. Морозов. – Л.: Наука, 1967. – 204 с.
6. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей / Б.М. Теплов // Избр. тр. : в 2-х т. – Т.1. – М. : Педагогика, 1947. – 222 с.

The article reveals optimizing resources of the integration technologies in vocal-performing preparation of the future music teachers.

The latest research and publications on the subject of practical realization of art education integration tendencies are analyzed, actuality of the science surveys in the sphere of integration technologies application in the field of music teaching and vocal-performing preparation of the future music teachers is proved.

The article suggests a range of famous artists', philosophers', psychologists', music pedagogues' thoughts about polyartistic value of the items of creative work, arts synthesis as a means of art teaching and upbringing, diversity of the psychological processes of art material perception.

The author suggests a range of methodical elements of integration nature abilities to provide optimization of the vocal-performing preparation of the future music teachers. The article reveals the ways of forming students' information learning in the sphere of building and peculiarities of the vocal apparatus functioning by means of working out the samples of popular science videorecords, mixed media means which are based on visual presentations of singing technics. It exposes the algorithms of development of the students' diction-articulation abilities using theatrical means; gives examples of using imaginary rehearsals, ideomotor practice, role plays as means of forming students' positive motivation for the vocal-performing activity etc.

The article proves the diverse comprehension of students of the vocal-performing activity specifics, the singer's creative laboratory based on the synthesis of music, cinema, art, theatre and the corresponding activation of different organs of sense perception enables optimization of the vocal-performing preparation of the future music teachers.

Key words: *arts synthesis, art teaching, students preparation, vocal performing, integration technologies.*

УДК 78.01+78.071.1

Боршуляк Альона

Borshuliak Aliona

ОСОБЛИВОСТІ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ КЛАВІРНИХ ТВОРІВ Й.С. БАХА ПАСІОННОГО ХАРАКТЕРУ

THE PECULARITIES OF J.S. BACH'S CLAVIER WORKS OF PASSION CHARACTER

Стаття присвячена дослідженню клавірних творів Й.С. Баха, в основі яких лежить пасіонний образ. Пропонується концепція розуміння пасіонності, як символічної образності, як символічного принципу мислення, що підтверджує християнську змістовну ідеологію: від печалі, через страждання до благодаті. На прикладі мікроциклу Прелюдії і фуги f-moll з I тому "Добре темперованого клавіру" Й.С. Баха розкривається специфіка інтерпретації пасіонного образу.

Ключові слова: *пасіонний образ, сотеріологічна теорія, інтерпретація, музична символіка, принцип мислення.*

Проблема інтерпретації змісту музичного твору на сучасному етапі постає досить гостро та викликає неабиякі дискусії. Теорія аналізу дозволяє одержати різноманітні аналітичні

тлумачення музичного тексту. Найбільш перспективним постає семантичний підхід, який дозволяє здійснити смисловий аналіз художнього твору. Розгляд музики з позиції семіотики представляє особливу цікавість не лише для музикознавців, але й для виконавців, оскільки мистецтво наповнене багатьма таємницями і загадками, котрі потребують розкриття.

Понад два століття музикознавці, виконавці та педагоги всього світу звертаються до феномену музики Й.С. Баха, намагаючись розкрити таємницю його творчості й зрозуміти поєднання земного та божественного в художніх образах. Адже створюючи музику, Бах записував лише ноти без жодних ремарок, що відображали б темп, артикуляцію, динаміку та характер твору. Тому виникає багато запитань у пошуках стилістично вірної інтерпретації музики Й.С. Баха.

Змістовна невичерпність та складність такого феномену як пасіонність, вимагає від дослідника занурення світогляду в сферу духовної музики, яка є символічною за своєю природою. Музика, що “створена та виконується людськими істотами, стала символом безперечно величних мелодій та співзвуч Божого творіння” [6, с. 10]. Тобто музика передає сутність Бога-Творця. Такий підхід компенсує довготривале ігнорування духовного базису, який у наш час активно розробляється багатьма дослідниками, в тому числі й нами. Актуальність дослідження визначається практичною необхідністю комплексного наукового підходу до трактування і розуміння феномену пасіонності в клавірній творчості Й.С. Баха.

До творчості Й.С. Баха звертаються А. Швейцер і Б. Яворський, Т. Ліванова і М. Друскін, В. Носіна і Н. Заболотна, С. Серенко та ін. Досі велике значення має фундаментальна праця А. Швейцера, де він уперше спробував дослідити музичну мову Баха. Видатний музикознавець, піаніст і педагог Б. Яворський, на основі вивчення кантатно-ораторіальної творчості Баха, розробив систему музичних символів. Значну увагу приділяють духовним витокам творчості Й. Баха сучасні музикознавці – К. Берденникова, Р. Берченко, Т. Ушакова, Р. Насонов, Й. Трумер та інші. Проте своєчасність та доцільність проблем, що порушуються науковцями, не знімають значної напруги, що виникла в мистецтвознавстві. Разом з тим, автор виробляє власні підходи, які базуються, перш за все, на осмисленні феномену пасіонності в клавірній музиці Й.С. Баха.

Отже, мета статті – розкриття специфіки інтерпретації клавірних творів Й.С. Баха, в основі яких лежить пасіонний образ.

Пасіонні образи займають значне місце в творчості Й.С. Баха. Вони пов'язані не лише із побожністю композитора, але й з духовним минулим народу. Біблейські образи перепліталися із скорботними образами німецького народу та виражали страждання і горе свого досить скрутного часу.

Слід сказати, що пасіонність походить від жанру пасіонів (лат. – *passio*, нім. – *passion* в перекладі означає “пристрасті”, “страсті” (церков.). Але поняття *passio* і пасіонність не тотожні за змістом, бо всі властивості початкового пропостового поняття передаються на наступне похідне. Пасіонність переймає властивості жанру пасіонів та конструктивні риси й перетворюється із жанру в принцип мислення, який може стати властивим навіть іншим жанрам, а також смислотворення, формотворення та драматургії. Запропонована концепція розуміння пасіонності, як символічної образності, як символічного принципу мислення, цілком підтверджує християнську змістовну ідеологію: від печалі, через страждання до благодаті. Тому й пасіонність перетворюється у функцію принципу символічного мислення Й.С. Баха.

Ідея страждання та самопожертвування на благо всіх людей зачаровує композитора, про що свідчить захоплення Баха сотеріологією. Саме через подолання земних страждань, відбувається прощення через муки, а, отже, спасіння. Сотеріологічна теорія лягла в основу бахівської пасіонності. Баху з проникливою точністю вдалося, як нікому іншому, розкрити і передати всі скорботні почуття. І зробив він це за допомогою конкретних засобів виразності та символів. Отже, пасіонний образ представляє собою та займає широке смислове поле від туги і високого трагізму до спокутування.

Образи пасіонності пронизують усю творчість великого Йоганна Себастьяна Баха та переживають різноманітні етапи існування: зародження, кульмінацію і подальше продовження свого життєвого шляху. Починаючи з ранніх інструментальних творів (Капричіо на від'їзд улюбленого брата), проходячи через клавірну творчість, а також кантати, мотети, малі меси, вони переростають у твори з глибоко трагічною темою – пасіони та Високу месу *h-moll*, де ці образи втілюються в грандіозній, узагальненій формі.

Яскраве відображення пасіонні образи знаходять у “Добре темперованому клавірі” Й.С. Баха. Хочеться згадати слова Я. Мільштейна, що “Добре темперований клавір” – “не просто один із шедеврів світової музичної літератури. Це в повному сенсі слова, компендіум поліфонічного мистецтва, його альфа й омега. Це, настільна книга кожного мислячого музиканта, необхідний – на все життя! – навчальний посібник і разом з тим невичерпне джерело найчистішої насолоди” [4, с. 3].

Довгий час уважали головною ціллю написання “Добре темперованого клавіру” – ознайомлення музикантів зі всіма двадцятьма чотирма тональностями мажору та мінору, хоча, як тепер відомо, Бах ставив собі складніші та глибші завдання. Звісно, теоретики та музиканти невпинно шукали вирішення проблеми рівномірної темперації клавіру, а ідея “темперованого інструменту” немов “носила в повітрі” (Я. Мільштейн). Не лише Бах цікавиться цією проблемою. На той час існують різні творчі спроби обґрунтувати систему темперації. Зокрема, Й. Фробергер створює поліфонічну канцону майже у всіх тональностях. Й. Фішер ще за двадцять років до “Добре темперованого клавіру” Й.С. Баха, пише цикл із двадцяти прелюдій і фуг майже у всіх тональностях із цікавою назвою – “*Ariadna Musica Neo-Organocaum per XX Praeludia, totidem Fugas*”, тим самим даючи музиканту “нитку Аріадни”, за допомогою якої можна пройти через “лабіринт тональностей”.

Була відома Баху і школа генерал-басу І. Маттезона, який створив навчальний посібник для вивчення темперованого строю. Але Йоганн Себастьян, уміло скориставшись відкриттями попередників, підійшов до вирішення цієї проблеми з художньої точки зору. Адже перед ним відкривались великі художні можливості, оскільки композитор мав змогу творити в невідомих раніше тональностях. Бах застосував власні знання риторики і символіки та створив цілісний оригінальний цикл, який до сьогоднішнього дня не залишає байдужим жодного.

І якщо А. Швейцер спробував виявити символи бахівської творчості в вокальній музиці, трактуючи їх як мотиви, то новітнім та оригінальним продовженням стала праця Б. Яворського, яка досі не втрачає актуальності. Яворський створює власну концепцію розуміння “Добре темперованого клавіру” Баха і розглядає його як релігійно-філософський та художній цикл. Дослідження Яворського допомагає віднайти правильний шлях вирішення символічних загадок. Оскільки в результаті різноманітних інтерпретацій, часом не зовсім вірних, та трансформацій цикл Баха втратив комунікативну властивість – “вести діалог з аудиторією на спільній мові, яка охоплює всю сукупність риторичних фігур, протестантських хоралів, а також цілий пласт музики самого Баха і його сучасників...” [1, с. 129]. Інтерпретатори і дослідники наступних поколінь намагаються відшукати втрачені знання символікомовних засобів та розкодувати “символічні” смисли, адже для узагальнених філософсько-релігійних творів того часу було притаманне глибинне тлумачення, а не зовнішня ілюстрація.

Згідно концепції Яворського, “Добре темперований клавір” є музично-етичним тлумаченням образності і сюжетики християнської міфології. На основі змістовно-сислової спорідненості Б. Яворський виокремлює шість внутрішніх циклів “Добре темперованого клавіру”:

- Старий Заповіт;
- Різдво;
- Діяння Христа;
- Страсний тиждень;

- Святковий пасхальний цикл;
- Догматичний цикл.

Таке групування відрізняється від бахівського порядку розміщення прелюдій і фуг у “Добре темперованому клавирі”. Воно було створене з методичними цілями для яскравішого виявлення внутрішніх зв’язків споріднених і тематично близьких мікроциклів.

Не будемо детально розглядати концепцію Б. Яворського, адже це зробив Р. Берченко. Опираючись на дослідження й архівні матеріали вченого, він спробував віднайти втрачений смисл бахівського шедевр та послідовно розкрити теорію Яворського. Все ж таки, за словами того ж Берченка: “текст Яворського нагадує не плавну, а пунктирну лінію, надаючи читачу можливість самому заповнити прогалини, що утворились. Це, безумовно, вимагає немалих зусиль – зрештою, вони ж віддаються сторницею [1, с. 140]. Тому одним із завдань нашої роботи стало знаходження і стильовий аналіз механізму функціонування феномену символіки пасіонності в “Добре темперованому клавирі” Й.С. Баха.

Отже, спираючись на дослідження Яворського, виявили, що прелюдії і фути пасіонного характеру входять в основному в цикл “Страсний тиждень”, який об’єднує чотирнадцять мінорних прелюдій і фуг (cis-moll, es-moll / dis-moll, f-moll, fis-moll, gis-moll, b-moll, h-moll – I том; c-moll, dis-moll, fis-moll, g-moll, a-moll, b-moll, h-moll – II том). Саме цей образний цикл вчений вважав найважливішим розділом “Добре темперованого клавирі” Баха.

Глибокого пасіонного почуття наповнений мікроцикл **Прелюдії і фути f-moll** з I тому “Добре темперованого клавирі” Й.С. Баха. Яворський пов’язує її образний зміст із середньовічним літургічним гімном *Stabat Mater dolorosa* (Стояла Мати скорботна). В ньому зображено страждання Богоматері біля хреста. Основою циклу став біблійний текст: “Біля Хреста Ісуса стояла Мати Його, і сестра Матері Його Марія Клеопова, і Марія Магдалина. Ісус, побачивши Матір і учня, що тут стояв, якого любив, говорить Матері Своїй: Жінко! Се, син Твій. Потім говорить учню: се, Мати твоя! І з цього часу учень сей взяв Її до себе” [3, с. 1157].

Прелюдія скорботного характеру, за спостереженням Я. Мільштейна, вдало гармонізує з вибраною Бахом тональністю, оскільки f-moll має зосереджено похмурий колорит: “це одна із наймеланхолійніших, сумних, тужливих тональностей... вона передає глибокі сконцентровані почуття, стримуючу печаль і скорботу витонченіше, ніж будь-яка інша тональність” [4, с. 191]. Згадаймо, що в трактуванні тональностей І. Маттезоном f-moll – глибока і тяжка, неймовірно зворушлива, яка виражає ледь помітну, але також і глибоку з певною часткою відчаю або зовсім смертельну тугу.

Зазначимо, що багато музикантів намагались встановити зв’язок між образним змістом прелюдій і фуг “Добре темперованого клавирі” Й.С. Баха і характером їх тонального втілення. Зокрема А. Казелла виділив групу прелюдій і фуг скорботного та сумного складу I-го тому “Добре темперованого клавирі” [4, с. 204]. Він розділяє її на три підгрупи:

До першої відносить ті твори, де сум відтворюється засобами піднесеної, суворо “релігійної і містичної” мови (прелюдії і фути cis-moll, es-moll, прелюдії f-moll, h-moll) (тон-тон-тон-тритон).

До другої групи належать твори, в яких господарюють життєво-реалістичні засоби вираження, а сум передається за допомогою “хроматичної мови” (фути f-moll, h-moll) (тритон).

Третю групу створює одна прелюдія b-moll, у ній виразна мелодія набуває характеру більш вокального, ніж інструментального.

Прелюдію fis-moll Казелла відносить до першої групи, але й не заперечує в ній елементів “хроматичної” мови, а тим самим приналежності її до другої групи. На основі спорідненого змісту він об’єднує три прелюдії і фути I тому “Добре темперованого клавирі” (cis-moll, es-moll, b-moll) в своєрідний неперевершений “триптих”. Ф. Бузоні ж відмічає, що прелюдія і fuga b-moll написані “в тому ж піднесеному роді, що і cis і es-moll’ні”, та додає: “якщо cis-moll’на

фуга викликала в нас образ величавого собору, то обидві b-moll'ні п'єси ми могли би порівняти з художньо обробленими боковими доробками, з тими зведеннями, де зберігається саме дорогоцінне" [4, с. 235].

Прелюдія і фуга f-moll, як бачимо, належить до першої та другої груп. У цих двох групах сконцентрована символіка пасіонності. До характеру прелюдії близька оркестрова симфонія (вступ, прелюдія) з Кантати №12 "Weinen, Klagen, Sorgen, Zagen" (Сльози, Зітхання, Трепет, Горе), яка написана саме в тональності f-moll, а також сльозлива арія тенора із Кантати №21 "Ich hatte viel Bekummernis" (Я багато горя перетерпів).

У прихованому двоголосі верхнього голосу прелюдії, в мелодичній лінії четвертих можна почути відомий хорал "Auf meinen lieben Gott traue ich in Angst und Not" (В любимому Богу знаходжу я втіху в страсі і нужді). Поліфонічний принцип "прихованого двоголосся" був характерним для бахівської скрипкової творчості. Композитор активно застосовує його і в клавірних творах. У музичну тканину прелюдії Бах неодноразово вписує тему хреста, що проходить у всіх голосах, в основному вигляді та в "ракоході". І навіть в першому такті можна почути тему хреста в оберненні, що вже символізує спокутування.

Фуга продовжує образну сферу прелюдії. Її тема поєднує три елементи: риторичну фігуру *passus duriusculus*, гіркий вигук та варійовану тему хреста. Таке сполучення зовсім не випадкове, адже Христос до кінця зберіг стійкість віри – хід на квартиру, спокутувавши земні гріхи людства (видозмінена тема хреста, що поєднала символи розп'яття і спокутування) та вистраждав в смертельних муках (*passus duriusculus*) спасіння.

Перше протискладення побудоване на ритмі радості (*figura corta*) – символі воскресіння та висхідних тетраордах різних видів: діатонічних, хроматичних та діатono-хроматичних. Бах використовує ритм радості як у висхідному, так і низхідному русі (як відомо, такий низхідний рух за концепцією Б. Яворського символізував смерть). Образний характер, символіка, тональність роблять спорідненими фугу із трьохголосною інвенцією f-moll, Lamento із "Капричіо на від'їзд улюбленого брата", а також хором №2 Кантати №12 "Weinen, Klagen, Sorgen, Zagen", який став прообразом "Crucifixus" із Меси h-moll Й.С. Баха.

Цікаві спостереження наводить Е. Бодки, що мотив хреста в цій фузі, наділений ще одною важливою якістю, він позначає середину I тому "Добре темперованого клавіру" Й.С. Баха. А Прелюдію f-moll із II тому Бодки "з натяжкою" вважає символізацією середини шляху. Свої тези американський вчений підкріплює аналогією, яку проводить із Фугою h-moll II тому, що є "світським супутником" (завдяки своєму "пасп'єподібному" характеру) Фуги h-moll I тому. Таким чином, Прелюдія f-moll з II тому є "світською фантазією" на відповідну Фугу із I тому. Найбільш яскравим проявом середини твору Бодки знаходить у "Гольдберг-варіаціях", де в п'ятнадцятій варіації використовуються "лінії розп'яття", а шістнадцята виявляється "увертюрою" до другої половини циклу [2, с. 227]. Дійсно докази вражаючі, але не безперечні.

У зв'язку з використанням символу "розп'яття" Бодки зазначає, що "хрестоподібні" цитати повинні розумітись як "дарунок", "музичне оформлення" відомих ініціалів J.J. (Jesu juva) чи S.D.G. (Soli Deo Gloria), що розміщуються на початку та в кінці композиції. Таку тезу підтверджують свідчення Ю. Петрова. Завдяки аналізу числової символіки він приходить до висновку, що кожний великий твір мистецтва, крім своєї матеріально-чуттєвої оболонки, має широкий духовний підтекст, для розгадування якого потрібні спеціальні зусилля. Хоча можливо розкодування й не передбачалось самим композитором, а залишалось на рівні сповіді і спілкування з Богом: "Навряд чи Бах розповідав своїм друзям, для чого йому було потрібно в I томі "Клавіру" 2088 тактів. А це для того, щоб в останньому такті з цим номером поставити свій підпис і подякувати Богу за зроблену працю: $2088=29(SDG)\times 72$ (Johann Bach), що в перекладі звучить як: "Слава єдиному Богу! – Йоганн Бах" [5, с. 31–32].

Відмітимо, що інтермедії побудовані на мотиві із трьох нот (*figura corta*) – другий мелодичний варіант хоралу “*Aus tiefer Not schrei's ich zu dir*” та окреслюють “символ Марії” (симетричне або близьке до нього чергування висхідних і низхідних мотивів, графічний контур яких нагадує букву М – за концепцією Б. Яворського). Стоячи біля розп'ятого Христа, Марія розуміла, що його самопожертва не марна, бо вона заради спасіння всього людства. Отже, через подолання земних страждань можна досягнути радості та спасіння. В “Добре темперованому клавирі” Бах не лише майстерно втілює феномен стильової символіки пасіонності, але й вкотре відображає та підтверджує сотеріологічну теорію.

Підводячи підсумки, відмітимо, що символіка пасіонності в творчості Й.С. Баха проходить значний “символічний шлях” від зародження, формування до кульмінації і подальшого існування. Аналіз клавірних творів та інструментальних солоспівів Баха пасіонного характеру показав, що творіння композитора, глибоко віруючого лютеранина, є не лише музично-етичним тлумаченням образності і сюжетики християнської міфології, але й вираженням сотеріологічної теорії, що полягала в спасінні через муки та страждання.

Список використаних джерел

1. Берченко Р. Э. В поисках утраченного смысла: Болеслав Яворский о “Хорошо темперированном клавире” / Р.Э. Берченко. – М. : Классика-XXI, 2008. – 372 с.
2. Бодки Э. Интерпретация клавирных произведений И.С. Баха / Э. Бодки. – М. : Музыка, 1993. – 389 с.
3. Евангелие от Иоанна // Новый Завет. – Почаев : Свято-Успенская Почаевская Лавра, 2009. – С. 1127–1160.
4. Мильштейн Я.И. Хорошо темперированный клавир И.С. Баха и особенности его исполнения / Я.И. Мильштейн. – М. : Музыка, 1967. – 393 с.
5. Петров Ю.П. Символика и диалектика чисел в “Хорошо темперированном клавире” И.С. Баха. Т. 1 / Ю.П. Петров // Интерпретация клавирных сочинений И.С. Баха : [сб. тр. / отв. ред. Ю.П. Петров]. – М. : Гос. муз.-пед. ин-т. им. Гнесиных, 1993. – Вып. 109. – С. 5–32.
6. Уилсон-Диксон Э. История христианской музыки / Э. Уилсон-Диксон. – СПб. : Мирт, 2001. – 427 с.

The article investigates J. Bach's clavir works, which are based on the image of passion. The attention is focused on the importance of the problems of interpreting the performance, because the works of the passion character comprise the historical periods and penetrates into Bach's works. They are going through different stages of existence: birth, culmination and a further extension of his career.

The author develops a universal concept and the characteristics of the phenomenon based on the certain values. He offers a model of passion symbols in the J.S. Bach's works. Passion, adopting genre passion properties and structural features of the genre becomes a principle of thinking and concept formation, shaping and drama. The concept of passion is an imagery of symbolic thinking principle, which confirms the substantial Christian ideology from sadness to grace through suffering. Passion becomes the functional principle of J. Bach's symbolic thinking.

The Baroque clavir works of the great composer Johann Sebastian reveal soteriological theory, which consists of salvation through suffering according to which the composer creates his dramatic works “from darkness to light”. The religious and humanistic beginning are highlighted in this way.

The images of passion are brightly discribed among the Preludes and Fugues from the J. Bach's “Well Tempered Clavier”. Based on the investigation, it's proved that the Preludes and Fugues of this type are a series of “Holy Week”. For example microcycle Preludes and Fugues f-moll with I volume Bach's “Well Tempered Clavier” reveals the specifics of interpretation of the image. Accent is laid upon the fact that deep Lutheran believer, not only masterfully embodies style phenomenon of symbolism of passion, but confirms soteriological theory in “Well Tempered Clavier”.

Key words: *phenomenon of passion, soteriological theory, interpretation, musical symbols, the principle of thinking.*

УДК 378.016:785

Ван Інзюнь

Van Sung

ПРИНЦИПОВІ ЗАСАДИ ІНСТРУМЕНТАЛЬНОГО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ З КНР У СИСТЕМІ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

FUNDAMENTAL PRINCIPLES OF INSTRUMENTAL LEARNING OF CHINESE STUDENTS IN THE SYSTEM OF MUSICAL-PEDAGOGICAL EDUCATION OF UKRAINE

У статті розглянуто принципи інструментального навчання студентів із КНР у системі музично-педагогічної освіти України. Найбільш доцільними визначено принципи: діалогу жанрової семантики і стильової символіки в інструментальній музиці, сприйняття музичного твору як інформаційної системи, ціннісно-сміслової спрямованості інструментального навчання, керованості і збагачення асоціативного фонду. Розглянуті принципи наділені своєрідністю, несуть наукову новизну і відповідну практичну значимість.

Ключові слова: інструментальне навчання, інструментальна музика, жанрова семантика, принципи, сприйняття, цінності.

Забезпечення конкурентоспроможності випускників мистецьких факультетів вищих навчальних закладів освіти на ринку праці, підвищення їх творчого потенціалу, розробка інноваційних форм і методів інструментального навчання – ці основні завдання вищої школи виникли внаслідок змін у сучасному соціально-економічному розвитку Китаю. Для їх вирішення потрібне оновлення методологічних та принципових засад навчання студентів із КНР у системі музично-педагогічної освіти України. Деякі аспекти зазначеної проблеми розглядалися у працях як українських (Л. Куненко, К. Завалко, Н. Мозгальнової, Г. Падалки, О. Щолокової та ін.), так і молодих китайських дослідників (Мен Мен, Чай Пенчен, Чжан Цзе, Шугуан та ін.). Утім, питання визначення принципових засад навчання гри на віолончелі у педагогічному вузі залишається не вирішеним.

Мета статті – розглянути принципи інструментального навчання студентів із КНР у системі музично-педагогічної освіти України.

Підвищення ефективності навчання гри на віолончелі студентів із КНР вимагає розробки нових та актуалізації інноваційних принципів, серед яких принципи: діалогу жанрової семантики і стильової символіки в інструментальній музиці, сприйняття музичного твору як інформаційної системи, ціннісно-сміслової спрямованості інструментального навчання, керованості і збагачення асоціативного фонду студентів. Такі принципи, на наш погляд, наділені своєрідністю, несуть наукову новизну і відповідну практичну значущість. Обґрунтуємо кожен із них окремо.

У практиці інструментального навчання принцип діалогу жанрової семантики і стильової символіки в інструментальній музиці, що дозволяє охопити її загалом як поетику та знайти особливе інструментальне вираження музичної композиції. Звернення до феномена музичного твору як композиторської творчості в певних жанрових і стильових зразках, виявило декілька модифікацій семантичного діалогу, зокрема внутрішньомузичний, внутрішньожанровий, внутрішньостильовий, внутрішньостилістичний, внутрішньотекстовий, завдяки яким “вершинне буквально проникає в глибинне, а останнє – стилістичне життя тексту в музиці

– набуває автономних символічних властивостей”. Окрім того, розгляд музичних творів різних епох на текстологічному рівні дозволив О. Рудницькій виокремити чотири основні якісні типи діалогу, врахування яких, на наш погляд, значно підвищить якість усвідомлення та вивчення студентами музичних творів. Так, перший тип представлений діалогом ототожнення і діалогом згоди, притаманний раннім етапам (до-композиторським) музичної творчості, але зберігає значення вихідної позиції і для наступних діалогічних форм; другий тип – діалог розотожнення та діалог незгоди – переважає в бароково-класицистський період і притаманний композиторам класикам, проте зберігається й у період романтизму, особливо в російській музиці XIX століття; третій тип – діалог прогностичний та діалог глухих – зароджуються у надрах попередньої епохи вводить нас у XX століття і представлений творчістю О. Лядова та П. Хиндемита; четвертий тип визначається як діалог за умовчанням або ностальгічний діалог, представлений музикою другої половини XX століття, зокрема творчістю В. Сильвестрова, С. Губайдуліної, В. Рунчака [4].

З огляду на вищесказане, можна погодитись з думкою Т. Гелло, що діалог – це спосіб взаємодії свідомостей. Робота з музичним текстом може бути побудована за принципом діалогу, адже осягнення музичного твору є зустріч свідомості виконавця і свідомості композитора, результатом якої є творення нового смислу. Науковець вважає, що розуміння виникає там, де зустрічаються дві свідомості; смисл актуалізується тільки при соприкосновении з іншим смислом. Дане положення виявляється особливо важливим в інструментальній практиці коли пізнання музичного твору, цінностей, відображених в ньому, зливається з смислоутворенням [1, с. 132-134].

Орієнтація на принцип сприйняття музичного твору як інформаційної системи є надзвичайно важливим для інструментальної підготовки вчителів музичного мистецтва, адже сприйняття інформаційної системи музичного твору включає два моменти: власне перцепцію (перцептивну дію), направлену на цілісну інформацію; і художнє сприйняття, що приймає інформацію через призму художності, образності, естетичності. Розглядаючи музичний твір як цілісну інформаційну систему, необхідно враховувати, що вона включає різні типи інформації: пізнавальну, інтелектуальну, естетичну, художню, емоційно-чуттєву, психологічну, морально-етичну, особистісно-авторську, прагматичну.

Специфічність сприйняття музичного твору як інформаційної системи зумовлена художньо-естетичним характером прийому кожного типу інформації і визначається психофізіологічними інваріантами: предметністю, цілісністю, передбаченістю, структурністю, константністю, категоріальністю. В процесі комунікативного контакту з творами мистецтва предметність, як властивість сприйняття, виконує орієнтовну і регулятивну функції, тобто виділяє музичний твір серед інших і визначає до нього ставлення. Будучи властивістю сприйняття, цілісність відображає в єдності, монолітності й узагальненості всю інформаційну систему музичного твору, що складається з окремих модальностей (узагальнених знань). Така властивість дозволяє реципієнту сприймати інформаційну систему як цілісний образ, у якому кожний тип інформації містить повідомлення, що визначають характер образу загалом. Розглядаючи інформаційну систему музичного твору в когнітивно-інформаційному аспекті, необхідно наголосити на провідній ролі передбачення, яке активізується тільки (за наявності) тоді, коли в тезаурусі сприймаючого є необхідні знання, що забезпечують компенсацію невідображених елементів інформації. Якщо ж знання відсутні, то порушується цілісність сприйняття художньої інформації. На нашу думку, студентам, користуючись передбаченням, необхідно (дбати про поповнювати) завжди пам'ятати про базисний тезаурус, який визначає і забезпечує цілісність сприйняття музичного твору.

У процесі інструментального навчання інформація виконує декілька функцій. Так, прогнозувальна функція виражається в проектуванні, моделюванні, плануванні занять в інструментальному класі, сприяє досягненню певної мети, результат якої залежить від мудрості та досвіду викладача. Реалізація керівної функції інформації можлива лише тоді, коли її зміст

сприйнятій і зрозумілій студентам, адже вона має подаватися так, щоб вони могли виділити і засвоїти смисл сказаного, емоційно настроїтися на усвідомлення та виконання музики. У дисертаційному дослідженні Шугуана зазначається, що “не всі студенти однаково підготовлені до розуміння, наприклад, мови сучасної або старовинної музики. Їм властива своєрідна вибіркковість, коли відкидаються незвичні і складні для осмислення образи, ігнорується глибоке проникнення у зміст твору, породжується поверхове ставлення до виконання музики. Щоб забезпечити адекватність педагогічних впливів викладача, інформація повинна бути доступною, надходити безперервно і своєчасно [9, с. 42]. З керівною тісно пов’язана контрольна функція, яка є механізмом виявлення й оцінки результатів засвоєння інформації та якості виконання музичних творів. Вона дає змогу оцінити ефективність наданої інформації, близькі й далекі перспективи інструментального навчання студентів.

Важливим для інструментальної практики вважаємо принцип ціннісно-сислової спрямованості інструментального навчання, основною вимогою якого вважаємо зустріч із цінностями (Є. Бондаревська). В процесі залучення до музичного мистецтва особистість виявляє новий вимір свого буття, їй відкривається духовний світ музики, інші ціннісні способи самопізнання і саморегуляції. Розвиток особистості в просторі і часі культури забезпечується ціннісними координатами Істини, Добра Краси. Ідея В. Вернадського про ноосферу, що акумуляє енергію сукупного духовного інтелекту людства, дозволяє розглядати духовний простір як поєднання духовного потенціалу окремих особистостей у єдиному інтелектуально-культурному полі. Проникнення цієї ідеї в гуманітарне знання дозволяє педагогіці музичної освіти досліджувати проблеми інструментального виконавства на основі філософського осмислення місця Людини в світі і освоєння “планетарної культури” (Л. Горюнова); розглядати створення особистістю власної художньої картини світу, спираючись на вчення Вернадського про інтуїтивне походження деяких положень сучасного знання, які отримують свій науковий статус після обґрунтування їх науковим методом (Є. Глазиріна) та ін.

Слушною представляється думка Є. Соколова про структуру ціннісних орієнтацій особистості як ієрархії розвивальних екзистенціональних складових: трансцендентної, аксіологічної, часової і холістської [5]. За визначенням автора, аксіологічна складова передбачає абсолютну цінність людського буття. До неї входять інтимно-особистісні переживання особистісних духовних цінностей: Краси, Добра, Істини, Свободи, Совісті, Разуму, Любові та ін. Орієнтація мистецької освіти на підготовку високоосвіченого і морально досконалого фахівця актуалізує визначення художніх цінностей, носіями яких є твори мистецтва. В трактуванні М. Кагана художня цінність трактується як “аксіологічний синтез”, складовими якого є естетичні та інші цінності. У зв’язку з цим важливо наголосити на винятковому значенні цінностей світового музичного і виконавського мистецтва у формуванні особистості вчителя музики в процесі інструментального навчання [2, с.129]. Відповідно цінність музичної освіти визначається тим чи іншим ступенем прилучення молоді до музики, але ця позиція може бути формальною, якщо кожна людина не усвідомлює цінність музичного розвитку для себе особисто.

Розглядаючи часовий складник, Є. Соколов відзначає, що безперервність існування у часі передбачає надання сенсу власному життю, безперервний розвиток особистості, безкінечний шлях самовдосконалення: тобто, визнання екзистенційної цінності суб’єктивного часу дозволяє людині ежечасно і щосекундно будувати свої відносини з оточуючим світом, освоюючи його в різних видах соціокультурної діяльності (в тому числі і музичної).

Цілісність та єдність психічного життя (холістська складова) актуалізує всі аспекти взаємовідносин людини із самим собою, іншими людьми, культурою, мистецтвом, зокрема і музичним. У цьому контексті вважаємо за доцільне розглянути мистецькі цінності – специфічну низку цінностей, які є максимально ідентичними мистецьким уподобанням і музичним здібностям людини. Головною особливістю мистецьких цінностей є їх матеріалізація в процесі музично-інструментальної діяльності. На думку молодшої китайської дослідниці Цяо Лін, мистецькі цінності – це настановлення й орієнтири, які відіграють роль ідеалів істини, добра,

краси і визначають ставлення людини до мистецтва, дійсності, регулюють її поведінку. Вчена вважає, що розуміння значимості творів мистецтва в системі збагачення духовного світу людини дозволяє говорити про ціннісне ставлення до музичного мистецтва, що має досить складну структуру і характеризується ідеалами, нормами, інтересами, смаками [8, с. 67]. Специфіка такого ставлення полягає у тому, що в процесі спілкування з музичними творами студент не тільки знаходиться під їх впливом, а й сам виступає генератором ціннісного ставлення, надаючи певної забарвленості духовному зв'язку з виконавським мистецтвом, визначаючи характер його сприймання та оцінки. Цілісність буття людини в просторі музичного мистецтва може бути забезпечена безперервним музично-педагогічним процесом, що дозволить людині від дитинства до старості прилучатися до музики і самореалізуватись в різних видах музичної діяльності.

Для практики інструментального навчання вважаємо за доцільне обґрунтування принципу керованості і збагачення асоціативного фонду майбутнього вчителя-музиканта. Будучи філософсько-психологічною категорією, асоціації були предметом наукових досліджень та обґрунтувань починаючи з давніх часів. У багатьох дослідженнях давньокитайських учених асоціації трактуються як “божественний дар” (Дун Чжуншу), “ідеальний початок” (Інь Вень). Потім цим терміном користувались для позначення “шляху думки, її основи” (Сунь Ятсен, Сюньцзи, Ван Чун, Сюньцзи, Ван Чун). Значну роль у розвитку вищевикладених ідей відіграли філософські погляди Тань Ситуна, викладені у роботі “Жень Сюе” (Вчення про грамотність), що ґрунтується на ідеях традиційної китайської філософії та природно наукових уявленнях мислителів західної Європи. Провідне поняття його вчення – “жень” – означає не тільки етичну норму, але й метафізичний принцип, згідно з яким “жень” є поєднуючим фактором взаємодії всіх явищ і речей в “світі”, а асоціації виконують роль їх чуттєвого відображення [7, с. 2].

У XVIII–XIX столітті поняття асоціація (від лат. *association* – *соединение*) стало ключовим для багатьох психологічних систем: матеріалістичних та ідеалістичних. Відповідно їх тлумачень, виникаючи в процесі взаємодії суб'єкта з об'єктом як один із елементарних продуктів цієї взаємодії, асоціації відображають реальні зв'язки предметів, явищ і є необхідною умовою психічної діяльності [3; 6]. Тому важливим практико-орієнтованим інструментом підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва є формування в процесі інструментального навчання художньо-образних асоціацій, що впливають на рівень його переконань про соціокультурні боки музично-педагогічної реальності, закладає ціннісно-мотиваційну основу його виконавської майстерності, істотно збагачує весь комплекс інструментально-виконавських умінь і навичок. Трактуючи асоціацію як те, чи інше уявлення, образ, що викликається і вживається в будь-якій момент музичної діяльності, музикознавці спрямовують свою увагу на вивчення загального механізму створення нових асоціацій та управління цими асоціаціями в інструментально-виконавській практиці. При цьому, як зазначають учені, кожному музично-пізнавальному процесу відповідають своєрідні і специфічні способи керування асоціаціями.

У межах музично-виконавської творчості асоціації трактуються як одна з основоположних категорій музичної свідомості. Асоціативні процеси пронизують усі “продукти” музичної свідомості: музичні образи, уявлення, поняття, музичні явища. Асоціації забезпечують плідну взаємодію всіх музично-пізнавальних процесів й активізують розвиток музично-пізнавальних здібностей. Специфіка прояву, функціонування і розвитку асоціативної сфери виконавця стосується уяви, сприйняття, пам'яті і мислення і полягає в створенні константних і варіантних асоціативних ланок та асоціативного ланцюга. Їх різноманітність, ступінь спонтанності і логічності з'єднань забезпечує багатогранність та багаторівневість процесу формування музичного образу, створення цілісної інтерпретаційної концепції. Професіоналізм інтерпретатора полягає в бездоганному володінні музичною знаковою системою, набором асоціативних і виразних засобів композитора, знаннями жанрових і стильових особливостей твору, епохи і обставин його створення. Для досягнення максимально впевненого, осмисленого втілення задумів композитора необхідно усвідомлене і планомірне використання різних способів і видів

асоціацій. Відповідно ефективне функціонування і розвиток інтерпретаторських здібностей музиканта залежить від вміння керувати своїм асоціативним фондом і збагачувати його новими асоціативними сполученнями й образами. Отже, унікальна “об’ємність”, багатфункціональність самого поняття “асоціації”, розгляд її з одного боку, як категорії музичної психології, а з іншого – як основоположного чинника творчої активності музиканта-виконавця передбачає взаємовплив і взаємопроникнення процесів керованості, збагачення і розвитку.

Необхідно зазначити, що всі запропоновані принципи варто застосовувати не ізольовано, а комплексно. Вони охоплюють узагальнені закономірності інструментального навчання, органічно пов’язуючи окремі його елементи в єдине ціле. Обов’язкове та повне їх втілення забезпечує ефективність і цілеспрямованість навчального процесу, сприяє підвищенню якості навчання в інструментальному класі, спрямовує на усвідомлене набуття майбутніми вчителями музики виконавський знань, умінь і навичок.

Список використаних джерел

1. Гелло Т. Диалог в музыкальном искусстве / Т. Гелло // Искусство и образование. – №4 – 2008. – С.132–134.
2. Каган М.С. Философская теория ценности /М.С. Каган. – СПб.: Петрополис, 1997. – 205 с.
3. Краткий психологический словарь / ред. сост. А. Карпенко. Ростов – н/Д : Феникс, 1998. – 521 с. – С. 345.
4. Рудницька О.П. Педагогіка : загальна та мистецька : навчальний посібник / О.П. Рудницька. – Тернопіль : Навч-книга-Богдан, 2005. – 360 с.
5. Соколов Є.В. Культура и личность / Є.В. Соколов. – Л. : Наука, 1972.–228с.
6. Трофімов Ю.Л. Психологія:підручник/ Ю.Л. Трофімов, В.В. Рибалка, П.А. Гончарук та ін. – К. : Либідь, 1999. – 558 с.
7. Хрестоматия по истории зарубежной философии / [сост. Н.Г. Иванов]. – М., 1998. –Т.1. – 448 с.
8. Цяо Линь. Методика формування темброво-слухових уявлень вчителя музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки: дис. канд. пед. наук : 13. 00. 02./ Цяо Линь. – Київ, 2015. – 211 с.
9. Шугуан. Методика формування виконавського досвіду майбутніх учителів музики в процесі фортепіанної підготовки : дис. канд. пед. наук : 13. 00. 02./ Шугуан – Київ, 2012. – 189 с.

The article considers the principles of instrumental learning of Chinese students in the system of musical and pedagogical education in Ukraine. The most appropriate are: the principle of dialogue semantics of genre and style symbols in instrumental music that allows you to cover it in its entirety as a poetics and find a special instrumental expression of musical composition; the principle of perception of a musical work as information system is extremely important for instrumental teachers of musical art, because the perception of the information system of the musical work includes two aspects: the perception (perceptual action), aimed at holistic information; and artistic perception which receives information through the lens of artistry, imagery, and aesthetics; the principle of axiological orientation of instrumental instruction, the basic requirement which is the meeting with the property (E. Bondarevskaya), allows in the process of initiation in the art of music to open the spiritual world of music, other valuable ways of self-knowledge and self-regulation; the principle of governability and the associative enrichment fund considers that associative processes permeate all the products of consciousness music: musical images, notions, concepts, musical events, and also provide a fruitful interaction of all musical-cognitive processes and stimulate the development of performance skills of adolescents. The principles endowed with originality, have scientific novelty and practical significance corresponding. It should be noted that all the proposed principles should be used not in isolation but holistically. They cover generalized patterns of instrumental instruction, organically linking individual elements into a coherent whole. Compulsory and full implementation ensures the efficiency and focus of the educational process, contributes to the quality of instrumental teaching in the classroom, directs the conscious acquisition of future teachers of music performance knowledge, skills and abilities.

Key words: *instrumental learning, instrumental music, genre semantics, principles, perceptions, values.*

УДК 78 (075.8)

Воєвідко Людмила

Voyevidko Liudmyla

ТРАДИЦІЇ ЯК ПОЛІФУНКЦІОНАЛЬНЕ СУСПІЛЬНО-ІСТОРИЧНЕ ЯВИЩЕ

TRADITIONS AS A POLYFUNCTIONAL SOCIAL AND HISTORICAL PHENOMEN

У статті окреслено сутність музично-педагогічних традицій. Розкрито зміст та поліфункціональність традицій. Виокремлено поліфункціональну природу та подано характеристику комунікативної, пізнавальної, дидактичної, світоглядної, оцінно-нормативної, інтегративної та регулятивно-креативної функцій традицій.

Ключові слова: традиції, поліфункціональність, трансмісія, трансформація, фахова підготовка студентів, освітня парадигма, національні традиції, інноватика, соціокультурний світ, інформаційний масив, специфіка.

Звернення до вітчизняних педагогічних традицій в Україні є однією з особливостей духовного життя нашого суспільства. Незважаючи на те, що традиція передусім є основною формою формальної спадкоємності, в мистецтві вона переважно проявляє себе як форма неформальної спадкоємності. Адже носієм мистецтв є творча еліта й, насамперед, – особистість як творець. Традиція передбачає, в першу чергу, відчуття історії не лише як такого явища минулого, але і як сучасного. Перед кожним новим поколінням традиція постає як готовий зразок цінностей, відношень, діяльності.

Політика України в галузі освіти, культури і мистецтва спрямована на відродження та розвиток національних традицій, оновлення духовного життя нації, переосмислення історико-культурних надбань народу. У Національній доктрині розвитку освіти України XXI ст., Законах України “Про освіту”, “Про вищу освіту” педагогічна традиція органічно поєднана з історією та народними традиціями, зі збереженням та збагаченням культури українського народу. Вона стала важливим інструментом національного розвитку завдяки осмисленню досягнень вітчизняної педагогіки, зокрема музичної освіти [1, с. 6].

Сучасна теорія та методика музичної освіти розглядає музично-педагогічні традиції як невід’ємну частину фахової підготовки майбутнього вчителя музики (А. Болгарський, С. Горбенко, Н. Гуральник, Г. Падалка, А. Першиц, О. Ростовський, О. Рудницька, В. Шульгіна, О. Щолокова). Сучасний освітній простір вимагає переосмислення, характеристики змісту, означення функцій та використання українських музично-педагогічних традицій у фаховій підготовці майбутніх учителів музики.

В умовах сучасного національного буття вирішального значення для України набуває проблема використання українських традицій та усвідомлення студентами своєї національної приналежності як детермінанти власного життя. Українські традиції є одними із найважливіших чинників формування майбутніх фахівців, оскільки являють собою синтез усіх визначальних надбань, що об’єднують педагогів єдиними ідеями, методами та прийомами організації навчально-виховного процесу.

Сьогодні існує низка визначень традицій, серед яких можна виділити, з нашої точки зору, три найважливіші. Перше – трактується як функція передачі від покоління до покоління тих чи інших цінностей. Друге – постає як об’єктивний процес, оскільки він пов’язаний з перенесенням уваги дослідників на самі цінності, процес їх передачі та зміст, який підлягає передачі.

Третій варіант тлумачення традицій можна назвати суб'єктивним, оскільки на перший план висувається ставлення даного покоління до минулого, його згода на наслідування або ж заперечення успадкування їх стереотипів. Деякі автори традиції розглядають як елементи соціальної і культурної спадщини, а також власне механізм їх передавання від покоління до покоління.

Отже, традиція – це своєрідна соціально-історична естафета, що забезпечує наслідувальний зв'язок поколінь. У їх формуванні беруть участь: “когнітивні структури” (І. Касавін), стереотиповані структури свідомості (К. Чистов), “установки” та “ідеали” (А. Антонов), накопичені змістові зразки відчуття, мислення та поведінки (С. Шацький). Проте, традиції – змінний феномен. Динаміка їх наповнення функціонує у двох вимірах – “вертикальному” та “горизонтальному” (І. Колесникова). Стереотипованість структур дозволяє розглядати традиції у відповідності з логікою законів історичного розвитку. В цьому випадку їх динаміка може моделюватись як певна зміна етапів. Спочатку традиції зароджуються, з'являються значимі ідеї, на основі яких створюються програми діяльності та поступово формується інформаційний масив. Далі має місце прогресивний розвиток традицій, який веде до певного їх визнання, що якоюсь мірою насичує традиції новими елементами, не порушуючи при цьому їх фундації. Кореляція старого та нового забезпечується толерантним підходом до цінностей досвіду, що набув традиційного характеру.

Традиції є органічним елементом соціально-культурних реалій [2, с. 93], що мають подвійну природу: одночасно об'єктивну та суб'єктивну, з концентрацією в собі історично вивіреного досвіду та з віддзеркаленням ціннісного вибору особистості, як їх носія. Разом з тим, традиції є перервними та нескінченними, змінними та сталими, тобто в їх сенсі функціонують і діалектично взаємодіють старе і нове. Все це дозволяє розглядати традиції як діалектичне продовження інноватики за умов її історичного визнання.

Генезу поняття “традиція” в сучасних культурологічних та естетичних концепціях розглядає та обґрунтовує Т. Цибуля [3, с. 119], в роботі “Генеза поняття “традиція” в сучасних культурологічних та естетичних концепціях” висвітлює питання, пов'язані з проблемою ставлення до традиції, наводить та аналізує найбільш характерні точки зору щодо цього поняття, стверджує, що традицію слід розглядати як неперервний процес творення. За І. Касавіним, “...традицію створюють культура, соціальна згода, колективна віра”.

Теоретичне осмислення національно-культурної традиції, як естетичного феномена знаходимо в працях Н. Баранової, зокрема, в дисертаційному дослідженні “Естетичні засади національно-культурних традицій”, яка обґрунтовує базові принципи сучасного дослідження природи й сутності поняття [4, с. 14]. Вона проводить аналіз змісту понять “національне” та “традиція”, виявляє багатоманітність вияву та конструктивну здатність естетичного в осягненні буття національно-культурної традиції, систематизує вітчизняний і зарубіжний досвід вивчення історичної традиції та сучасний стан естетичної реконструкції цього феномена, дає визначення специфіки естетизму традицій української культури та практики функціонування обрядового компонента в естетичній структурі національно-культурної традиції.

Національно-культурний характер традицій етносоціальної спільноти зі сформованою усталеною самосвідомістю своєї ідентичності й тотожності, як сукупності людей, об'єднаних спільними культурними, політичними, соціальними та економічними інтересами і зв'язками, несе в собі своєрідну духовну культуру [5, с. 42]. Початок культурологічної теорії нації було закладено працями німецького філософа-просвітителя ХУІІІ ст. Й. Гердера, який наголошував на своєрідності духовної культури різних народів. Ця теорія була розвинена в працях К. Реннера, який визначав націю як “культурний союз”.

Концепцію світового значення національних традицій першим обґрунтував М. Грушевський, згідно з цією концепцією творчість та надбання українського народу “не мають суперників серед народів Європи”. М. Грушевський стверджував, що українська спільнота “у творах свого духу заклала пророчі свідчення своїх визначних культурних прикмет, багатих здібностей і здобутків довгого історичного життя” [6, с. 3].

Традиції розглядаються, з одного боку, як продукт, тобто, певний завершений результат щодо сталих, загальноприйнятих, повторюваних способів, видів і методів діяльності, що утвердилися, своєрідний статичний стан. Це об'єктивація сутності традиції в реальній дії з віддзеркаленням у індивідуальній свідомості на побутовому рівні. З іншого боку, традиція розглядається в динаміці як процес, як розвиток у напрямку до постійного якісного удосконалення, тобто йдеться про трансмісію традицій. Процесуальний характер розвитку традиції найповніше віддзеркалює її діалектичний взаємозв'язок із таким соціальним явищем, як новаторство [7, с. 12]. Для суспільства необхідне існування не тільки стабільної вихідної бази, але й її постійна зміна, якісне удосконалення в об'єктивних умовах. Новаторство – це колективна продуктивна діяльність, спрямована на створення (продукування), розповсюдження і використання інновацій (елементів нового) за допомогою нових засобів.

У давнину та в середньовічні часи традиції розглядалися як моральний норматив, звичай, закон, дотримуючись якого людина та суспільство набували гармонії і порядку (Конфуцій, Софокл). У новий час із розширенням меж сприйняття простору інтерес, до традицій визначався необхідністю пізнання політичних, економічних і етнокультурних традицій різних народів та держав (М. Бердяєв, М. Данілевський, Е. Дюркгейм, М. Вебер, Т. Парсонс, П. Юркевич). У періоди соціальних революцій традиція прирівнювалась до регресу і гальма суспільного розвитку. Порівняно з традицією новаторство вважалось прогресивним явищем у суспільному житті на шляху до цивілізації (К. Гельвецій, Ш.Л. Монтеск'є). На сьогодні звернення до дослідження традицій пов'язане зі встановленням ефективного співвідношення традицій і новаторства в суспільному розвитку (С. Ейзенштадт, Є. Шацький, Е. Шилз, П. Штомпка, М. Фуко).

У педагогічному ракурсі поняття “традиція” трактують як систему, що має національно-культурний, високоморальний характер, що входить до культуротрадицієзнавчого аспекту, як елемент соціальної й культурної спадщини та передається наступним поколінням і зберігається впродовж тривалого часу в суспільстві загалом або в окремих соціальних групах (С. Гончаренко). Аналіз традицій дав нам змогу виявити їх сутнісні характеристики і трактувати як явище, що відбиває об'єктивний послідовний зв'язок, завдяки чому унаслідуються думки щодо цілей, завдань та сутності педагогічного процесу, засоби та механізми реалізації мети, характер взаємодії суб'єктів освітньої діяльності.

Будь-яка традиція – це колишня інновація. Жодна традиційна риса не властива будь-чому споконвіку, вона має свій початок, отже, деś мали місце інновації. Те, що ми бачимо сьогодні як інновацію, приживеться та перестане виглядати інновацією, стане традицією. Традиції можуть існувати без новацій, але не навпаки; традиція абсолютно необхідна для самої підтримки існування суспільства загалом та певних галузей, напрямів та інституцій зокрема.

Вперше поняття “інновація” (в перекладі з латинської – нововведення, оновлення, зміна, введення новизни) почало застосовуватись до педагогічних реалій у кінці 50-их років ХХ сторіччя. Новації в освіті визначаються певною якісною характеристикою, а саме – гуманістичною спрямованістю, сенс якої в орієнтації на суб'єктивність та індивідуальність людини та на освітню систему загалом. У цьому контексті, характеризуючи ознаки та сутність педагогічних новацій слід зазначити, що новації є педагогічними за умови, якщо вони гуманістичні за змістом.

У філософському значенні традиції, за М. Грушевським, єднали простий люд і князів. Філософія українських традицій в освітній галузі має яскраво виражені риси антропоцентризму, що віддзеркалює самодостатню цінність кожної особистості, однією з основних чеснот якої є самопізнання, що допомагає людині досягнути внутрішнього, духовного оновлення, морального вдосконалення [6, с. 2]. Сакральним атрибутом, генетично притаманним українській нації, є працьовитість, яку необхідно виховувати, спонукати до неї студентів у процесі підготовки до майбутньої самостійної діяльності.

Доцільно зауважити, що традиції входять до культурних цінностей, які є результатом оцінки суб'єктами пізнання об'єктивно існуючого соціокультурного світу з позицій значущості його явищ для прогресивного розвитку певної галузі, що обумовлює їх функціонування. Традиції мають поліфункціональну природу та виконують такі функції:

- 1) комунікативну,
- 2) пізнавальну,
- 3) дидактичну,
- 4) світоглядну,
- 5) оцінно-нормативну,
- 6) інтегративну,
- 7) регулятивно-креативну.

Найважливішою є комунікативна функція, яка забезпечує передачу історичного досвіду й культурних надбань від покоління до покоління, єдину мову спілкування, наступність поколінь у сфері виконавської фахової підготовки. Комунікативна функція традицій забезпечує трансмісію здобутків, застосування чи нехтуванням їх відповідно до трансформації освітніх вимог.

Пізнавальна функція сприяє накопиченню, систематизації та формалізації виконавського досвіду, виробленню алгоритмів різних видів діяльності. В цій якості традиції сприяють формуванню спадку, забезпечують виникнення колективної пам'яті. Дана функція розкриває досягнення людства в історичному пізнанні світу.

Дидактична функція подібна до комунікативної, проте, її специфіка полягає у способах передавання набутого досвіду, що відбувається в системі "викладач-студент". Викладач немов персоніфікує виконавський спадок та виступає носієм знання і непорушним авторитетом. Ступінь довіри студента до педагога визначає і ступінь його довіри до існуючої традиції, її прийняття чи неприйняття її як власного надбання. Тому процес успадкування тут постає в найбільш предметній та в буквальній формі і завжди емоційно забарвлений. Зазначені функції традицій, що специфікують їх як рід культурної традиції, дозволяють сформулювати питання про культурний смисл виконавського професіоналізму, а також сутність традицій у фаховій підготовці майбутніх учителів музики.

Світоглядна, оцінно-нормативна, інтегративна й регулятивно-креативна функції є ексцикативними. Світоглядна синтезує в цілісну й завершену форму сукупність чинників духовного світу особи (пізнавальних, емоційно-чуттєвих, оцінних, вольових); оцінно-нормативна реалізується через систему цінностей і норм, які є регуляторами суспільних відносин, культурно-духовними орієнтирами на певному етапі розвитку суспільства; інтегративна об'єднує людей у певні етносоціальні спільноти за традицієзнавчими ознаками. Вона діє як у рамках традицій, так і за межами наявних традиційних норм, через глобальні інтеграційні процеси у суспільстві, та зокрема в освіті, що сприяє підвищенню рівня цілісності традицій та їх організованості. Ця функція консолідує традиційні норми та посилює їх цілісність у трансмісійних процесах.

Регулятивно-креативна функція характеризується різними теоріями традиції: соціологічною, яка є носієм суспільного набутку; психоаналітичною, що долучає емоційну сферу, культурологічною, що несе в собі культурні надбання, та еволюціоністською, що терпить безперервну поступову зміну через безперечні об'єктивні умови. Враховуючи концептуальні вимоги щодо обов'язкової наявності креативності в сучасному освітньому просторі на всіх його етапах та різних її проявах можна стверджувати про винятковість цієї функції традицій.

Вивчення широкого кола історичних, освітніх, мистецтвознавчих та етнографічних джерел щодо функціонування традицій, як суспільно-історичного явища, дало нам змогу розкрити цей феномен у типологічних зв'язках. Відтак, виявити характерні зв'язки традицій з етнопедагогікою. Розгляд традицій, як національних українських, сприяв винайденню їх

оціночних градацій у вітчизняному освітньому просторі, висвітленню концептуальної відповідності феномену традицій новій освітній парадигмі. Результати теоретичного висвітлення сутності та поліфункціональності традицій дають змогу стверджувати:

- розгляд традицій з точки зору “мегакультурного та метафізичного” тлумачення визначає їх сутність, засади та функції у процесі становлення та функціонування;
- використання традицій як конструктивного явища необхідне у періоди дестабілізації в суспільстві, а отже, в освіті;
- риси традицій дають ключ до розв’язання сутності та характерних ознак музично-педагогічних традицій;
- за типологією традиції можуть бути автентичними та не автентичними;
- традиції можуть використовуватись: а) для їхнього безупинного розвитку у просторі і часі, де така безперервність пов’язана з постійним смислоутворенням, що створює перспективу розвитку на початковому рівні; б) для важливості діалогізму (як внутрішнього – іманентного, так і зовнішнього – трансцендентного) на рівні загальнокультурних традицій, національних традицій та індивідуальних виконавських традицій; в) для засвоєння культурної спадщини минулого, що допомагає розвитку освіти в “переломні” періоди історії; г) для прагнення відповідності традицій подальшим парадигмальним змінам в освіті щодо входу України до Європейського освітнього простору.

Багатогранність змісту традицій, складають ґрунтовну музично-педагогічну теорію і практичне надбання України кінця ХІХ – початку ХХ сторіччя, оскільки ознаменували собою важливий етап в історії становлення національної мистецької педагогіки. Аналіз функціонування українських музично-педагогічних традицій, їх сутнісна характеристика, культурно-педагогічна цінність та особливості формування з подальшою трансмісією і визначенням прогресивної ролі у підготовці майбутнього вчителя музики показали ефективність та нагальну потребу використання даних традицій у навчально-виховному процесі вищих навчальних закладів. Набутий досвід теорії і практики української музичної педагогіки минулого дає змогу високо оцінити прогресивність традицій, глибше зрозуміти багатство цих неперевірених напрацювань у сучасних освітніх умовах.

Список використаних джерел

1. Баранова Н.М. Естетичні засади національно-культурних традицій : автореф. дис... канд. філософ. наук: 09.00.08 “Естетика” / Баранова Н.М.; Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. – К., 2005. – 19 с.
2. Васильєва О.В. Національно-культурні традиції як педагогічний чинник виховання здорової нації / О.В. Васильєва // Педагогіка, психологія та мед.-біол. пробл. фіз. виховання і спорту. – 2002. – № 1. – С. 40– 45.
3. Воевідко Л.М. Українські музично-виконавські традиції: навчальний посібник / Л.М. Воевідко. – Кам’янець-Подільський: ФОП Сисин Я.І., 2013.– 148 с.
4. Грушевський М. Ілюстрована історія України / М. Грушевський. – Репринтне відтворення видання. – К., 1990. – 212 с.
5. Дамірлі М. А Предметна сфера історико-правового пізнання: традиції й оновлення (епістемологічний аналіз) : автореф. дис... д-ра юрид. наук: 12.00.01 “Теорія та історія держави і права, історія політичних і правових учень” / Дамірлі М.А.; Нац. юрид. акад. України ім. Я. Мудрого. – Х., 2005. – 38 с.
6. Термінологічний словник з культурології / Авт.-уклад.: Н.Ю. Больша, Н.І. Єфімчук. – К. : МАУП, 2004. – 144с.
7. Цибуля Т.С. Генеза поняття “традиція” в сучасних культурологічних та естетичних концепціях / Т.С. Цибуля // Проблеми гуманітарних наук: наук. зап. Дрогобич. держ. пед. ун-ту. – Дрогобич, 1999. – Вип. 3. – С. 115– 124.

The article considers the essence of musical and pedagogical traditions and reveals their content and polyfunctionality. The author settles the communicative, cognitive, didactic, worldview, evaluative and normative, integrative and regulatory-creative functions of traditions and gives their characteristics.

It has been stressed that the communicative function provides the transmission of historical experience and cultural heritage from generation to generation, the only language of communication, the continuity of generations in the sphere of performing professional training, the use of the achievements according to the transformation of educational requirements.

The cognitive function provides the accumulation, systematization and formalization of pedagogical and performing experience, and contributes to the development of algorithms in different activities. The specificity of the didactic function is in ways and methods of experience transmission in the system "teacher-student".

Teacher's personification of musical and performing heritage is knowledge carrier and inviolable authority. Student's degree of trust in his teacher determines the degree of his trust in the existing tradition, accepting or rejecting it as his own property.

The worldview function synthesizes the factors of person's spiritual world (cognitive, emotional and sensual, evaluative, volitional) into a coherent and complete form. The evaluative and normative function is realized through the system of values and norms which are the regulators of social relations and cultural and spiritual guide at a certain stage of social development. The integrative function unites people into some ethno-social communities on the ground of knowing traditions. The regulatory-creative function of traditions has been distinguished and substantiated.

Key words: *traditions, polyfunctionality, transmission, transformation, students' professional training, educational paradigm, national traditions, innovatics, sociocultural world, information array, specificity.*

УДК 378.147.091.31-051:78

Карпенко Тетяна

Karpenko Tetiana

КРИТЕРІЇ ТА ПОКАЗНИКИ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ-МУЗИКАНТІВ ДО КОНЦЕРТМЕЙСТЕРСЬКО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

CRITERIA AND INDICATORS OF FUTURE TEACHERS-MUSICIANS TO CONCERTMASTER AND EDUCATIONAL ACTIVITIES

У статті висвітлюється концертмейстерська підготовка майбутніх педагогів-музикантів, яка здійснюється на мистецьких факультетах вищих навчальних закладів, що є важливою ланкою системи педагогічної освіти України. Наголошується на важливості формування не тільки виконавських навичок, у процесі підготовки до професійної діяльності майбутні педагоги-музиканти мають отримувати ґрунтовні науково-методичні знання, розвивати навички музично-слухового контролю, оцінювально-аналізувальні та художньо-виконавські навички. Важлива роль приділяється визначенню критеріїв готовності майбутніх педагогів-музикантів до концертмейстерської діяльності.

Ключові слова: *формування концертмейстерської компетентності, методика, майбутні педагоги-музиканти, критерії, концертмейстерська підготовка.*

Проблема професійної підготовки майбутнього вчителя у наш час набуває першочергового значення. Сучасний етап розвитку суспільства, що характеризується соціально-економічними

перетвореннями, високими темпами змін, що відбуваються в Україні і в світі, наростаюча глобалізація, що неминуче посилює залучення суспільства в загальносвітові процеси, стрімкий технологічний прогрес ставлять особливі вимоги до особистісних якостей людини. Перед системою освіти стоїть завдання – підготовка фахівця, що володіє широкими загальними і спеціальними знаннями, проблемним, аналітичним мисленням, інтелектуальною культурою, здатного швидко реагувати на зміни в науці і техніці, конкурентноспроможного, творчо ініціативного і мобільного.

Актуальність пропонованої статті зумовлюється, перш за все, тим, що музично-педагогічна, зокрема концертмейстерська діяльність відіграє велику роль у формуванні професійних навичок та умінь майбутнього педагога-музиканта. Це – невід’ємна складова педагогічної освіти, яка, залежно від її етапу, набуває форми окремих навчальних завдань виконавського характеру (на практичних, лекційних заняттях, під час проходження педагогічної і виконавської практик); написання рефератів, конкурсних та курсових робіт, атестаційної роботи бакалавра, дипломної, магістерської робіт.

Питання музично-педагогічної підготовки майбутніх учителів музики досліджувалися в роботах українських і зарубіжних дослідників Е. Абдуліна, Л. Арчажнікової, А. Болгарського, Н. Гуральник, А. Козир, О. Краснової-Соколової, І. Мостової, В. Муцмахера, О. Олексюк, Г. Падалки, В. Пустовіт, О. Рудницької та ін. Праці цих учених висвітлюють указану проблему в плані єдності вимог до змісту підготовки та професійної діяльності педагогів-музикантів, особливої значущості проблеми професійного зростання особистості та самовдосконалення на шляху до оволодіння теоретико-методологічними засадами майбутньої професійної діяльності.

Індивідуальне навчання музично-виконавських дисциплін, що є невід’ємним компонентом професійної підготовки педагога-музиканта, має потенційно великі й водночас невикористані можливості для розвитку в студентів концертмейстерських якостей. Сприятливі умови для такого розвитку створює дисципліна “Концертмейстерський клас” на музично-педагогічних факультетах педагогічних навчальних закладів, оскільки студенти займаються спільним музикуванням (акомпанують і грають в ансамблях), у процесі якого саме й виявляються ці важливі виконавські якості. Дисципліна “Концертмейстерський клас” у межах циклу фахових дисциплін у поєднанні з ними є найбільш прийнятною для формування концертмейстерської компетентності майбутніх учителів музики, розвитку і формування виконавських умінь і навичок.

На сьогодні у мистецькій педагогіці чітко і послідовно сформувалася система підготовки концертмейстера-професіонала. Особливої уваги заслуговує питання підготовки майбутнього педагога-музиканта, який би на високому рівні міг би забезпечувати навчально-виховний процес у вищих навчальних закладах освіти, школах різного типу навчання, загальноосвітній школі.

Концертмейстерська підготовка майбутніх педагогів-музикантів, яка здійснюється у вищих навчальних закладах на факультетах мистецького спрямування, є важливою ланкою системи педагогічної освіти України. Окрім виконавських навичок, майбутні педагоги мають отримувати ґрунтовні науково-методичні знання, розвивати навички музично-слухового контролю, оцінювально-аналізувальні та художньо-виконавські навички.

У процесі формування та розвитку концертмейстерських умінь та навичок майбутніх педагогів-музикантів основна роль належить дисципліні “Концертмейстерський клас”, додатково такі уміння студенти набувають у класах “Основний музичний інструмент” та “Ансамблева гра”.

Важливим засобом засвоєння духовної культури є музичне виховання молоді, яке, насамперед, залежить від наявності висококваліфікованих кадрів – учителів музики сучасної школи. У системі підготовки таких фахівців провідне місце відводиться курсу “Концертмейстерський клас”, який є складовою цілісної програми гармонійного формування музиканта,

спрямованого на досягнення кінцевої мети – професійної підготовки майбутніх учителів, їх музично-педагогічної майстерності. Вона передбачає наявність у спеціаліста високих моральних якостей, широкого культурного світогляду, ґрунтовної психолого-педагогічної підготовки, значного об'єму музично-теоретичних знань, умінь та навичок у виконавській та методичній сферах, розвинених загальних, педагогічних та музичних здібностей. Індивідуальне навчання з музично-виконавських дисциплін є невід'ємним компонентом професійної підготовки педагога-музиканта, має потенційно великі й водночас невикористані можливості для розвитку в студентів специфічних концертмейстерських якостей. Саме ці якості педагогічно-виконавської майстерності формуються у концертмейстерському класі за правильного спрямування роботи студента, поглибленого вивчення відповідного репертуару. Засвоєння цього курсу сприятиме здобуттю необхідних для музиканта-педагога обсягу і рівня виконавської майстерності, забезпечить орієнтацію в сучасному мистецькому просторі. Системність набутих знань сприятиме професійній підготовці до роботи в галузі музичної педагогіки.

Навчальна програма “Концертмейстерський клас” має свою специфіку, зумовлену педагогічним спрямуванням професійної підготовки студентів, особливостями їх виконавських можливостей, кількістю академічних годин, відведених для занять гри на музичних інструментах. Вивчення навчальних планів вищих педагогічних навчальних закладів дозволило встановити співвідношення між обсягом аудиторних занять та самостійної роботи студентів, проаналізувати науково-методичне забезпечення процесу реалізації освітньо-кваліфікаційної програми підготовки майбутніх педагогів-музикантів. Аналіз нормативних документів навчального процесу на музично-педагогічних факультетах, зокрема навчальних планів, навчально-методичної бази (підручників та посібників), дозволив проаналізувати перелік дисциплін, під час яких відбувається концертмейстерська підготовка студентів до їх подальшої професійної діяльності, це дисципліни – “Концертмейстерський клас”, “Ансамблева гра”, “Спеціальний музичний інструмент”, “Методика викладання музичних дисциплін”, “Методика музичного виховання”, “Хоровий клас”, “Оркестровий клас”, “Диригування”, “Сольфеджіо”, “Теорія музики”, “Гармонія”, “Додатковий музичний інструмент”, “Поліфонія”.

Аналіз документів дозволив виявити протиріччя та недоліки системи виконавсько-педагогічної підготовки майбутніх фахівців, недостатній рівень забезпечення навчального процесу відповідною методичною літературою, що ускладнює реалізацію професійної підготовки студентів.

Проаналізувавши низку навчальних програм із дисципліни “Концертмейстерський клас”, дійшли висновку, що деякі з них побудовані без урахування специфіки інструментальної підготовки студентів мистецьких спеціальностей, їх вікових психологічних та фізіологічних особливостей, із порушенням принципів концентричності та поетапності інструментальної підготовки. Суттєвими недоліками сучасних навчальних програм з “Концертмейстерського класу” на музично-педагогічних факультетах є невідповідність вимог навчальної програми рівневі розвитку студентів, непослідовність викладання дисциплін, наявність рекомендованого педагогічного матеріалу завищеного рівня складності без урахування програмових творів з шкільної програми “Музика”.

У мистецькій педагогіці існують різні підходи до визначення критеріїв діагностики музично-педагогічної та концертмейстерської компетентності. Працюючи над виявленням критеріїв, керуємося визначеннями рівня теоретичної підготовки, сформованості мотивацій навчання педагогів-музикантів Л. Масол, О. Олексюк, Г. Падалки, О. Ростовського, О. Рудницької [7; 10; 11; 13; 14]. На основі вивчення та наукового аналізу музично-теоретичної підготовки виділили критерії його діагностики для визначення концертмейстерської підготовки студентів музично-педагогічних факультетів, а саме: мотиваційний критерій, який дозволяє визначити інтерес, ставлення і прагнення студентів до музично-педагогічної

та концертмейстерської діяльності; інформаційний критерій, що дозволив визначити ступінь теоретичної обізнаності студентів з питань мистецької педагогіки, обізнаності з історією інструментального мистецтва і концертмейстерського виконавства; операційний, що дасть можливість охарактеризувати рівень сформованості концертмейстерськими та художньо-виконавськими вміннями та навичками студентів.

Виявлення рівня мотивації студентів визначало ступінь сформованості потреби розвитку концертмейстерської компетентності, виконавської майстерності, зацікавленості процесом розвитку власних виконавських умінь та навичок. Визначальним чинником музичного навчання є ступінь зацікавленості студентів музичним мистецтвом, бажання бути обізнаними із сучасними тенденціями розвитку мистецької педагогіки та мистецтва. Важливим чинником мотивації занять музично-виконавською діяльністю на музично-педагогічному факультеті є прагнення студентів до освоєння педагогічної професії, здійснення музично-педагогічної та виконавської діяльності.

Вивчення мотиваційної сфери студентів дозволило правильно вибудувати процес розвитку їх концертмейстерських компетенцій, знайти найбільш ефективні методи координації та управління навчальною діяльністю майбутніх учителів музики. Високий рівень сформованості мотивації студентів є передумовою ефективності розвитку музично-педагогічного потенціалу впродовж занять з концертмейстерського класу та у класах ансамблевої гри, спеціального і додаткового музичного інструмента.

Інформаційний критерій концертмейстерської компетентності склали такі показники:

- рівень обізнаності з дисциплін музично-теоретичного циклу;
- ступінь обізнаності з історією інструментального мистецтва і концертмейстерського виконавства.

Діагностика вимірювалася за операційним критерієм, який визначався *рівнем володіння концертмейстерськими навичками, ступенем сформованості художньо-виконавських умінь та навичок*. При цьому враховувалися такі складові вміння операційного компонента респондентів, а саме: концертмейстерські уміння (координування виконавських дій з солістом; читання нотного тексту з аркуша; транспонування музичного твору; редагування нотного тексту; добір музики на слух; виконання шкільної пісні під власний супровід. Для виявлення рівнів за цим критерієм пропонувалося вирішення низки завдань, спрямованих на оцінювання уміння студентів-музикантів акомпанувати солісту-вокалісту, солісту-інструменталісту, читати нотний текст з аркуша, транспонувати музичний твір, редагувати нотний текст, добирати музику на слух, виконувати шкільну пісню під власний супровід.

Операційно-діяльнісний компонент переводить музичні знання в дію, становить систему професійно значущих музичних умінь та навичок, які можуть бути узагальненими, характерними для будь-якого виду музичної діяльності і безпосередньо властивими конкретному виду музичної діяльності. Варто зазначити, що в питаннях підготовки вчителів музики до майбутньої професійної діяльності накопичений досить великий дослідницький досвід. Сюди відносяться роботи, спрямовані на виявлення і визначення необхідних професійних знань, спеціальних умінь та навичок, що становлять структуру діяльності педагога-музиканта. У визначенні професійно-педагогічної компетентності вчителя музики ми виходили з творчого потенціалу особистості, видів музично-творчої діяльності: теорії художнього сприйняття; теорії музичного виконання; психологічних аспектів відтворення музичної форми. Складовими професійно-педагогічної компетентності вчителя музики є: сприйняття-співтворчість, творчість-виконання, творчість-творення (творення музики).

Для виявлення рівнів операційного критерію концертмейстерської компетентності враховувалися: ступінь технічної сформованості концертмейстерських умінь, ступінь володіння художньо-виконавськими вміннями.

Таблиця 1

Компоненти, критерії та показники готовності майбутніх педагогів-музикантів до концертмейстерсько-педагогічної діяльності	
Етапи змістового компонента	Показники
<i>Мотиваційно-пошуковий</i> (ступінь інтересу до музично-педагогічної діяльності, міра ставлення до концертмейстерської діяльності, ступінь прагнення до вдосконалення концертмейстерського виконавства).	вияв інтересу до музично-педагогічної діяльності, прагнення до вдосконалення концертмейстерського виконавства, ціннісне ставлення до виконавсько-педагогічної діяльності, орієнтація на спільну творчу роботу з учнями, націленість майбутнього вчителя на самоосвіту і свідомий саморозвиток.
<i>Інформативно-когнітивний</i> (рівень обізнаності з дисциплін музично-теоретичного циклу, ступінь обізнаності з історією фортепіанного мистецтва і концертмейстерського виконавства).	обізнаність з історією музичного мистецтва, фортепіанного і концертмейстерського виконавства, глибокі і свідомі музично-естетичні, музично-педагогічні, музично-теоретичні знання і уявлення, вільна орієнтація в питаннях мистецької педагогіки, - обізнаність з сучасними тенденціями мистецької педагогіки і методики музичного виховання.
<i>Операційно-діяльнісний</i> (ступінь технічної сформованості концертмейстерських умінь, навичок, ступінь володіння художньо-виконавськими вміннями).	сформованість технічних та художньо-виконавських концертмейстерських умінь та навичок, уміння читати нотний текст з аркуша, транспонувати, редагувати, добирати на слух, уміння акомпанувати солістам, ансамблям, хору, володіння художньо-виконавськими вміннями.

Визначення критеріїв діагностування рівнів концертмейстерської компетентності майбутніх педагогів-музикантів (мотиваційного, інформаційного, операційного) та здійснення діагностики рівня їх концертмейстерської підготовки дозволило виявити такі проблеми, які полягають у формуванні стійких мотиваційних установок на процес розвитку концертмейстерської компетентності як невід'ємного компонента фахової підготовки майбутніх учителів музики; у вдосконаленні художньо-технічного комплексу концертмейстерських умінь та навичок як основи засвоєння практичних виконавських дій в озброєнні студентів ґрунтовними знаннями з питань мистецької педагогіки як необхідної умови усвідомленості процесу концертмейстерської підготовки; у формуванні художньо-виконавських умінь студентів, виробленні навичок передачі емоційно-образного змісту музичних творів як важливого засобу впливу на особистість школяра, сприйняття музичного мистецтва, формування витонченого музичного смаку, розвитку мотивації до занять музикою; в усвідомленості процесу музичного навчання, необхідності розвитку навичок свідомого координування концертмейстерською діяльністю студентів.

Список використаних джерел

1. Абдуллин Э.Б. Методическая культура педагога-музыканта : учеб. пособ. для студентов высш. пед. учеб. заведений / Э.Б. Абдуллин О.В. Ванилихин, Н.В. Морозов и др. – М. : АКАДЕМИЯ, 2002. – 272 с.
2. Арчажникова Л.Г. Профессия – учитель музыки : книга для учителя / Л.Г. Арчажникова. – М. : Просвещение, 1984. – 111 с.
3. Болгарський А.Г. Музична культура в системі підготовки майбутнього вчителя музики / А.Г. Болгарський // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти : зб. наукових праць. – К., 2004. – Вип. 1(6). – С. 7-14.

4. Гуральник Н.М. Вирішення проблеми самовдосконалення педагога – музиканта з позицій освітніх парадигм / Н. Гуральник, К. Завалко // Наукові записи Вінниць. держ. пед. ун-ту імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія. – Вінниця, 2006.– Вип. 18. – С. 134–139.
5. Козир А.В. Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти : [монографія] / Алла Володимирівна Козир. – К. : НПУ імені М. Драгоманова, 2008. – 378 с.
6. Краснова-Соколова О.І. Психолого-педагогічні умови формування професійно значимих якостей вчителя у студентів музично-педагогічних факультетів педагогічних інститутів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Краснова-Соколова О.І. / Одеський пед. ін-т ім. К.Д. Ушинського. – Oltsf, 1993. – 22 с.
7. Масол Л.М. Концепції загальної мистецької освіти / Л.М. Масол // Мистецтво та освіта. – 2004. – № 1.– С. 55–59.
8. Мостова І.В. Формування педагогічної виконавської майстерності майбутнього вчителя музики : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. / Мостова І.В. – Луганск, 1998. – 18 с.
9. Муцмахер В.И. Формирование профессионально значимых качеств личности будущего учителя музыки / В.И. Муцмахер; науч. ред. А.И. Николаева. – М. : МГПИ, 1989. – 62 с.
10. Олексюк О.М. Педагогіка духовного потенціалу особистості : сфера музичного мистецтва : навч. посіб. / О.М. Олексюк, М.М. Ткач. – К. : Знання України, 2004. – 264 с.
11. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) : [монографія] / Г.М. Падалка. – К. : Освіта України, 2008. – 272, [1] с.
12. Пустовит В.И. Формирование распределённого внимания в процессе профессиональной подготовки учителя музыки на материале концертмейстерского класса педвуза : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Пустовит В.И. – Минск, 1981. – 184 с.
13. Ростовський О.Я. Актуальні проблеми удосконалення дидактичної моделі професійної підготовки / О.Я. Ростовський // Проблеми формування сучасного вчителя у вищій педагогічній школі. Шляхи підвищення пізнавальної активності студентів педагогічного навчального закладу: наук.-метод. збірник / упоряд. та заг. ред. М.М. Астаф'єва – Ніжин : НДПУ, 1999. – С. 3–10.
14. Рудницька О.П. Педагогіка : загальна і мистецька : навч. посіб. / Оксана Петрівна Рудницька. – К., 2002. – 270 с.

The article deals with concertmaster training of future teachers /musicians conducted at the art departments of higher education institutions as an important element in the system of teacher training in Ukraine. In addition to performing skills, future teachers are to receive a thorough scientific method background in the field of music, develop auditory skills for musical control, and develop evaluation and analytical criteria for music.

In the process of formation and development of concertmaster competences and skills in future teachers /musicians the main role belongs to the "concertmaster class" discipline. Today's art pedagogy has clearly and consistently formed the system of professional concertmaster training.

The formation of concertmaster skills begins in elementary special education classrooms with vocalist or instrumentalist, the next step takes place in the secondary specialized educational institutions. Further professional development is provided by higher education establishments of culture and arts. Of particular note is the preparation of future teachers/ musicians at higher educational institutions, schools offering various training programs, including general education secondary schools that would provide training and ensure educational process at a high level.

The important criteria for the development of the concertmaster competences in the future teachers / musicians include motivation, which determines the attitude, interest and desire of music students to perform as concertmasters in the context of educational activities: information criterion, allowing to determine the degree of the students' theoretical knowledge in artistic pedagogy, art and instrumental performance, concertmaster activities; operational, which makes it possible to characterize the degree of formation of concertmaster art and students' performing abilities and skills.

Key words: formation concertmaster competence, method, future teachers, musicians criteria concertmaster training.

УДК 7: 392:37 (510)

Козир Алла, Кучменко Елеонора

Kozyr Alla, Kuchmenko Eleonora

МИСТЕЦЬКІ НАЦІОНАЛЬНІ ТРАДИЦІЇ ЯК МЕТОДИЧНА ОСНОВА
У ФОРМУВАННІ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ КИТАЮNATIONAL ARTS TRADITIONS AS A METHODOICAL BASIS
IN FORMATION OF CHINA EDUCATIONAL SPACE

У статті розглядаються питання щодо ролі національних мистецьких традицій у педагогічній полікультурній практиці. Виокремленні національні традиції, що цілеспрямовано зберігаються завдяки концепції національного виховання і політики держави. Окреслено завдання педагогічної науки в Китаї, що створюють умови для всебічного виховання підростаючого покоління на основі історично сформованих цінностей, які зрозумілі й близькі народу та становлять змістову сутність національної ідеї і стратегії національного виховання. У статті зазначено, що опорою у цьому процесі є мистецтво, особливо народне. Полікультурність розглянуто як феномен глобалізованого світу, що стає актуальним предметом побудови нових концептуальних підходів до вирішення педагогічних національно-державних завдань як Китаю, так й інших країн, склад яких не є моноетнічним.

Ключові слова: педагогіка, мистецтво, традиція, Китай, етнопедагогіка, етнопсихологія, полікультура.

Проблеми національної й міжнаціональної взаємодії народів, що живуть у загальному державно-територіальному просторі, завжди були в полі зору не тільки політики, соціології, але й педагогіки (А. Алексеева, М. Волков, В. Горбунова, Г. Комаров, Л. Майковської та ін.). Сучасний глобалізаційний світ, активні міграційні процеси загострюють проблему національного виховання. Чим ширше держава інтегрується до світу, тим сильніше постає питання про особливості національного духу, народної культури, історичного минулого, мистецтва і традицій народів, що проживають на загальній території. Цими проблемами переймаються і китайські дослідники, такі як Дінь Юйлін, Цзоу Хуаньцзін, Пань Іхе, Чжан Чжунцян. Автори звертають увагу на різні аспекти міжкультурної взаємодії та, що важливо для Китаю, на проблему культурної регіональної ідентичності. З філософської точки зору феномен регіональної ідентичності представлений у дослідженні Лі Піна [1]. Автор висвітлює це питання таким чином, як воно поставлене в політичній стратегії китайської держави, оскільки разом із глобальними постають і локальні проблеми, пов'язані зі збереженням національної культурної специфіки, культурних особливостей народів, що проживають на його території. З урахуванням політичних районів Китаю вирішення таким проблем можливе “на рівні регіональної культурної політики, що враховує геополітичні, господарсько-економічні, історико-культурні та інші фактори конкретних внутрішніх регіонів країни” [2].

Педагогічний аспект такої проблеми традиційно розглядається в контексті завдань національної проблематики, оскільки врахування полікультурних і поліетнічних особливостей держави обов'язково було і є представленим у якості однієї з пріоритетних національних стратегічних завдань і цінностей суспільства загалом. Ця позиція є головною для педагогічної науки Китаю й представлена положеннями теорії і практики національного виховання. Кожна держава ставить перед педагогікою завдання – виховати громадянина своєї держави, патріота, який сповідує і наслідує принципи гуманізму.

Говорячи про китайські національні традиції, відзначимо, що вони також цілеспрямовано зберігаються завдяки концепції національного виховання і політики держави у цьому питанні. Національна політика держави також представлена у нормативних документах. Такими нормативними документами є “Основні положення реформи предметних програм базової освіти”, “Закон Китайської Народної Республіки про освіту” 1995 року, Державна національна програма “Китай – XXI століття”, “Концепція безперервної системи національної освіти”, “Концепція національного виховання”, Постанови Міністерства освіти Китайської Народної республіки, Постанови з’їздів і пленумів Компартії Китаю, інші документи, що регулюють напрями виховної політики держави. Основним стратегічним напрямом національного рівня в документах конкретизовано значення освіти, особливо вищої. Так, “Закон про освіту” 1995 року затвердив на правовому рівні “державні гарантії пріоритетного розвитку освіти”, що враховано у статтях про бюджетне фінансування, про систему податкових пільг для низки освітніх установ та їх інвесторів [2]. Законом був передбачений випереджальний розвиток освіти перед економічним. Прекрасною китайською національною традицією є повага до вчителя. Китайський уряд постійно приділяє серйозну увагу створенню викладацького корпусу і безперервному підвищенню соціального статусу викладачів. У 1985 році в КНР було засновано свято вчителя, яке відзначається 10 вересня. Це – перше в Китаї свято людей окремої професії. У 1993 році в Китаї був оприлюднений “Закон про викладачів Китайської Народної Республіки”, у якому містяться чіткі положення про права й обов’язки викладача, про вимоги про прийняття на роботу викладача, про виховання і підготовку викладача, а також про перевірку, заохочення і зарплатню викладача, про юридичну відповідальність, яку несе викладач. Освітня політика має кінцевою метою реформи в розвитку освіти та поліпшення якості всієї нації шляхом підготовки якомога більшої кількості кваліфікованих кадрів. Особлива увага надається збільшенню кількості викладачів етики, а також учителів мистецтва, які виховують учнів духовно, творчо й художньо-естетично. Значна увага в галузі педагогічної освіти надається художньому вихованню дітей, а саме педагогіці мистецтва. У цьому напрямі держава підтримує і стимулює одержання педагогічної освіти китайських студентів у галузі мистецтва за кордоном, зокрема і в Україні, із врахуванням традицій художньо-педагогічної підготовки кадрів вчителів цих країн.

Аналізуючи китайські освітні реформи, Н. Боревська стверджує, що пріоритетні стратегічні позиції освіти у суспільстві – це не тільки реакція на глобальні виклики сучасності, це відповідає також конфуціанській доктрині і національній традиції. Прийняте у 1997 році XV з’їздом КПК формулювання “Наука й освіта призведуть країну до процвітання” очевидним чином наслідують курс буржуазних реформаторів початку XX століття, що проводився під гаслом “Розквіт освіти врятує країну”. Згідно з китайською традицією, освіта і на новому історичному витку розглядається як передумова і найважливіший інструмент проведення інших реформ [3].

Звертаючись до традицій національного виховання в Китаї, слід назвати Конфуція, Ван Яніна, Мен-Цзи, Ло Чжі-піна, Лян Шу-міна та ін., чия теорія, філософія і практика виховання знайшли своє продовження у традиціях китайської педагогіки. Якщо національне виховання – історично обумовлена й створена власне народом сукупність ідеалів, поглядів, переконань, традицій, звичаїв та інших форм соціальної практики, спрямованих на організацію життєдіяльності підростаючого покоління, у процесі якого освоюються духовна і матеріальна культура націй, формується національна свідомість і досягається духовне єднання поколінь [4], ставлення китайців до освіти входить саме до системи найважливіших цінностей, ідеалів, на підставі яких організується соціальна практика підростаючого покоління. Як відзначає Цао Ян, у Китаї побудова національної системи освіти й виховання, її корінне реформування становить основу відродження інтелектуального, духовного потенціалу народу, виходу вітчизняної науки, техніки і культури на світовий рівень, становлення національної державності і демократизації суспільства. Час вимагає повернення до народного досвіду виховання, до

духовного коріння щодо розвитку етнічних культур, а це можливо лише на підставі глибокого вивчення загального і специфічного в культурі різних народів, самотності й унікальності кожного народу, на основі пізнання закономірностей розвитку національної самосвідомості, народного досвіду і традицій виховання [5].

Отже, підсумовуючи сказане, визначимо, що до завдання педагогічної науки в Китаї входить створення умови для виховання й освіти підростаючого покоління на основі історично сформованих цінностей, які зрозумілі й близькі народу і становлять змістовну сутність національної ідеї та стратегії національного виховання. Опорою у цьому стає мистецтво, особливо народне. Яке передає з покоління в покоління “дух народу”, духовність і цінності нації через пісню, обряд, костюм, танок, інші художньо-виразні засоби.

У національному вихованні поєднуються джерела народної педагогіки, ідея передачі цінностей з покоління в покоління, чим і здійснюється їхній зв'язок. Зміст історично сформованих ідеалів, цінностей націй, етносів визначає і стратегію національного виховання у державі. Фактично цінності, прийняті націями, є її “цементуючим розчином” і забезпечують цілісність усіх народів, що населяють цю державу.

Розглядаючи ті або інші особливості ментальності націй і народностей, учені акцентують увагу на тих цінностях, які пройшли перевірку часом і вкоренилися в душу нації. Так, Є. Афанасьєва, підтримуючи точку зору Лю Цзю, пише, що ціннісні орієнтації в культурі Китаю мають три складові, що розширили “простір поглядів китайської філософії, літератури, мистецтва, вплинули на життя простих китайців, сприяли розвитку китайської культури за межами одноманітності. Вони мають внутрішню єдність, у кожної з них своя мета. Конфуціанство вбачає ідеал у гармонійному світі чесності і вірності, ввічливості і справедливості; ідеал спрямований до реального світу і до морального вдосконалення людини. Даосизм прагне до вічності тіла, до продовження світського життя нескінченно. Буддизм акцентує увагу на тому, що душа потрапить до раю і дух досягне вищої мети. Світська традиція, свячена конфуціанством, орієнтувала китайців на пошук сенсу життя в реальній дійсності, закликала до самореалізації і знаходження себе” [6]. Для Китаю особливий ментальний зміст має мораль, вона випереджає релігію за значимістю і становить важливий аспект національного виховання. Релігійний синкретизм китайців поступається пріоритету конфуціанських “цінностей-чеснот”, але разом вони впливають на формування стандарту ієрархізованої соціальної поведінки [7].

Отже, в основі цінності нації лежить сукупність духовних ідеалів її представників, її філософських шкіл, у яких знаходить висвітлення своєрідність історичного розвитку і культури. Національні цінності виступають у ролі соціальних і психологічних регуляторів поведінки людей етнічної приналежності. Пелагічний ракурс проблематики формування цінностей висвітлює духовні, національні, загальнолюдські цінності.

Національні цінності відносяться до класу узагальнених глобальних цінностей. Національні цінності характеризуються як феномен, але слід відмітити і диференціацію щодо їх етнічного змістовного наповнення. С. Кримський зауважує, що глобалізація, маючи достатні досягнення у техніці, комунікативній сфері, все-таки натрапляє на “непереборну культурну диференціацію людства” [8]. В основі розуміння культурної диференціації лежить осмислення сутності етнопсихологічного порядку. Часто саме мистецтво – інтонація пісні, ритмічна формула, танок, елемент костюму – стають унікальним художнім атрибутом, який найбільш яскраво представляє націю, етнос. Ураховуючи те, що Китай надзвичайно поліетнічний і багатонаціональний, звертаємося до двох чинників – об'єктивного (політика держави в національному питанні) і суб'єктивного (розвиток кожної особистості як представника і суб'єкта нації, держави, що знайшла в ній своє місце і визначила та ідентифікує себе з цілісним соціумом нації). Саме на основі визначених підходів до питання про націю формується у Китаї стратегія національного виховання. Китайська педагогічна наука велику увагу приділяє етнопедогогіці в її зв'язку з етнопсихологією. Це праці Цяо Яна, Саун Цін-веня та ін., які вважають, що педагогічні проблеми, які на сьогодні стоять перед сучасною школою, неможливо вирішувати

без “цілісної панорами педагогічної культури людського суспільства” та етичних особливостей педагогічної системи кожного народу. У той саме час він відзначає певні складності використання етнопедагогічного ресурсу в китайській школі, наголошуючи на двох причинах: педагогічній і соціальній [5]. Конкретизуючи причини, означені китайським ученим, у межах компаративістики проводимо аналогію з теорією і практикою в Україні з питань використання етнопедагогіки і констатувати, що концептуальні основи національного й етнічного виховання як в Китаї, так і в Україні спільні щодо принципів і підходів. Це, насамперед, принцип гуманізму, орієнтації на збереження національного і вивчення інонаціонального; успадкування, передачі досвіду попередніх поколінь наступним; опори на народні традиції, принцип національного підходу в соціалізації молоді. На останній принцип слід звернути особливу увагу, тому що в Китаї питання ранньої соціалізації є традиційним, сформованим багатьма поколіннями.

У Китаї велика увага надається вихованню в родині, де не тільки відбувається соціалізація особистості, але й формуються задатки національної свідомості. Філософія “родове знання” – “родознавство” акумулює історичний етносоціально-культурний досвід предків, який для наступних поколінь набуває значення цінності. У діалогічному спілкуванні проявляється суспільно-історична й особистісна необхідність поколінь одного для іншого, відбувається власне осмислення причетності до родового середовища; духовний досвід предків виховує національну гордість, толерантне ставлення до культури інших народів. Саме через феномен родової субкультури відбувається відчуття й осмислення полі культурності в підростаючого покоління.

Що стосується вищої, зокрема педагогічної освіти в контексті національної ідеї, то вона проходить етап модернізації і реформування. Цей аспект представлений у дослідженнях таких учених, як Ван Цзедун, Дін Вандін, Ду Яньянь, Лі Цзюньюнь, Цао Хуйїнь. Аналізуючи педагогічну освіту в Китаї, вони зауважують, що на сьогодні існує ще низка недоліків і протиріч, які вимагають їх усунення, а також комплекс завдань, що вимагають оптимального вирішення. Наприклад, Лі Яньхуей, при порівнянні принципу гуманізму в педагогічній освіті в Китаї та в Росії, визначає специфіку останнього його обумовленістю національного уявлення “якостей особистості”, а також тим, що ідея гуманізації вищої педагогічної освіти, незважаючи на її офіційне схвалення, усе ще не отримала в Китаї глибокого і всебічного розуміння і широкого застосування у процесі підготовки вчителя. Автор акцентує увагу на об’єктивно існуючі і негативні явища, що стримують освітній процес гуманістичного характеру. Серед них: ігнорування або применшення ролі гуманітарних дисциплін; уніфікація методів навчання; постановка викладача в центр освіти; стійкі суб’єкт-об’єктні відносини “викладач – студент”; відсутність демократичної атмосфери; нестача автономності в процесі функціонування і розвитку педагогічних ВНЗ і багато інших [10].

Підводячи підсумок, акцентуємо увагу на тому, що педагогіка, виконуючи свою виховну функцію в руслі певної етнотрадиції, фактично забезпечує її тривалий розвиток. У такому контексті питання виникає відносно сутності культури і традицій етносу, з одного боку, з іншого – відносно сутності і традицій поліетнічного середовища. Виявлення й осмислення сутності останніх розглядається через категорію національних і етнічних цінностей і відноситься до атрибутивних характеристик полікультурної освіти.

Незважаючи на актуальність педагогічних завдань національної політики Китаю, на акцентуацію національної основи педагогіки взагалі, на арену сучасного освітнього простору стрімко входять нові категорії: “полі культурність”, “полі культурна освіта”, “полі культурне середовище”, “полі культурне виховання”. Вони застосовуються в педагогіці і, зокрема, в педагогіці мистецтва, в контексті культуровідповідних засад совіти. Їх поява зумовлена глобалізацією суспільства, з одного боку, та домінуванням принципів демократизації з іншого.

Так, наприклад, цілями полікультурного виховання вважається формування толерантності, взаємообміну, навичок взаємодії, активної солідарності, порозуміння. Полікультурне виховання – це процес цілеспрямованої соціалізації студентської молоді, спрямований на оволодіння системою національних і загальнолюдських культурних цінностей, формування

комунікативних умінь, що дозволяють студентам здійснювати інтенсивну між культурну взаємодію, розуміти інші культури, толерантно ставитися до їх носіїв. Усе зазначене відповідає як гуманізму, так і демократичності, які в просторі Китаю мають гнучко поєднуватися з завданнями національного виховання. Китай – країна, яка розвивається в контексті глобалізаційних потоків, до того ж вона сама є полінаціональною та поліетнічною, що загострює процеси полікультури. Між тим, у них закладений потужний соціокультурний потенціал, який має бути досліджений, опанований та застосований педагогічною громадою. Діалектичний розвиток світової культури, і китайської, зокрема, її інтеграція не може відбуватися іншим шляхом, ніж через єдність різноманітності культур.

Отже, сьогодні полікультурність як феномен глобалізованого світу стає актуальним предметом побудови нових концептуальних підходів до вирішення педагогічних національно-державних завдань як Китаю, так і інших країн, склад яких не є моноетнічним. У Китаї полікультурність є традиційною багатовіковою умовою існування багатьох народів і етносів.

Список використаних джерел

1. Ли Пин. Культурная регионализация в условиях межкультурного взаимодействия (на примере Автономного района Внутренней Монголии КНР). Автореф. дис. канд. филос. наук. / Пин Ли. – Чита, 2007. – 19 с.
2. Реброва О.Є. Актуальні аспекти підготовки майбутніх учителів мистецьких дисциплін в умовах полікультурного середовища / Реброва О.Є. // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія. – Зб. статей. Вип. 13. Ч.ІІ. – Ялта: РВВ КГУ, 2007. – С. 171-177.
3. Боровская Н.Е. Образовательное законодательство и управление образованием в Китае / Н.Е. Боровская, Л.М. Гудошников // Образовательное законодательство и образовательные системы зарубежных стран. – М.: Academia, 2007.- С. 316-370.
4. Гончаренко С. Український педагогічний словник / Семен Устимович Гончаренко. – К. : Либідь, 1997.-376 с.
5. Цао Ян. Этнопедагогические традиции и их использование в образовательной практике Китая: дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 – “Общая педагогика” / Цао Ян. – М., 2004. – 149 с.
6. Лю Цин. Этническое самосознание современной учащейся молодежи Китая / Лю Цин. – М., 2007. – С. 51-52.
7. Корсун В.А. Программа дисциплины “Этнопсихология Востока” : Рабочая программа экспериментального курса /В.А. Корсун. – М., 2007. – 17 с.
8. Шульгіна В.Д. Національна освіта України в умовах розвитку процесів глобалізації / В.Д. Шульгіна // Науковий часопис. Теорія і методика мистецької освіти: Збірка наукових праць – К. : КНПУ імені М.П. Драгоманова. – 2004.- Вип.1 (16). – С. 21-25.
9. Черепанова С.О. Філософія родознавства: Навч. посібник /Передмова проф. В.Г. Скотного / Світлана Олександрівна Черепанова. – К. : Т-вл “Знання”, КОО, 2008. – 460 с.
10. Ли Яньхуэй. Гуманистическая направленность модернизации высшего педагогического образования в России и Китае. Дис. На соискание ученой степени канд. Пед наук спец. 13.00.01 “Общая педагогика, история педагогики и образования” / Ли Яньхуэй. –Иркутск, 2007. – 202 с.

The article deals with the issue of the role of national artistic traditions in teaching multicultural practice. Singling out the national traditions are kept purposefully through the concept of national education and policy. Established objectives of science teaching in China, creating the conditions for comprehensive education of the younger generation on the basis of historical values that are understandable and close to the people and make semantic essence of the national idea and national education strategy. The article states that support in this process is art, especially folk. Multiculturalism is considered as a phenomenon of the globalized world, becoming the subject of actual construction of new conceptual approaches to national and state educational tasks both China and other countries, the composition of which is not mono-ethnic.

Key words: education, art, tradition, China, ethnopedagogics, ethnopsychology, polyculture.

УДК 378.147:78] :159.955.4

Куєва Давіл Луїс Сократес

Cuyeva Davil Luis Socrates

**ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ****THE TECHNOLOGY OF FORMING
OF A MUSIC TEACHER'S REFLEXIVE COMPETENCY
IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING**

Стаття присвячена актуальній проблемі модернізації педагогічної освіти – формуванню рефлексивної компетентності майбутнього вчителя музики в процесі його професійної підготовки. Представлена система організації занять сприяє не тільки розвитку рефлексивних умінь студентів, а й спрямована на розвиток професійних знань і вмінь, набуття рефлексивних умінь, що формує у студента, майбутнього вчителя музики, здатності до рефлексії на рівні засвоєння ним знань і досвіду.

Ключові слова: рефлексивна компетентність, рефлексивна активність, самореалізація професійна підготовка майбутнього вчителя музики

Ключовою фігурою модернізації сучасної педагогічної освіти постає педагог. Професійна кваліфікація вчителів, які готуються сучасними вишами, не завжди відповідає запитам часу. Вочевидь, усе залежить від організаційно-педагогічних основ підготовки вчителя з адекватним рівнем рефлексивної компетентності, а також від наявності теоретичних основ, які б лягли в основу технології формування рефлексивної компетентності майбутніх педагогів.

Розвиток інтелектуальних якостей, таких як: компетентність (організація знань, що забезпечують прийняття ефективних рішень у конкретній галузі діяльності), ініціатива (бажання самостійного пошуку нової інформації й освоєння нових областей діяльності), творче мислення, здатність до саморегуляції (уміння керувати власною інтелектуальною діяльністю і самонавчанням), унікальність складу розуму – впливає на рівень кваліфікації майбутнього педагога мистецького профілю. Системоутворювальним чинником професіоналізму, як зазначав І. Зязюн, є рефлексивна культура, яка загалом є сукупністю здібностей, способів і стратегій для забезпечення усвідомлення і подолання стереотипів особистісного досвіду і діяльності шляхом їх переосмислення і висування інновацій для подолання тих проблемно-конфліктних ситуацій, які виникають у процесі вирішення професійних задач [2, с. 43]. Музичне мистецтво є одним із важливих інструментів визначення духовно-ціннісної спрямованості особистості, майбутнього вчителя зокрема, розвитку його рефлексивної компетентності в процесі професійної (музично-педагогічної) підготовки.

Наукові ідеї щодо професійно-особистісного розвитку вчителя у вищих навчальних закладах висвітлено в працях А. Алексюк, В. Бондар, О. Дубасенюк, М. Євтух, І. Зязюн, Н. Кузьміна, Н. Кічук, В. Луговий, О. Матвієнко, О. Мороз, Н. Ничкало, О. Пехота, В. Семиченко, В. Сластьонін, С. Сисоєва, Т. Яценко та ін. Теоретико-методичні аспекти вивчення означеної проблеми розкрито в дослідженнях, присвячених професійній підготовці майбутніх учителів музики в системі вищої музично-педагогічної освіти (Л.А. Арчажнікова, Л.А. Баренбойм, Е.Б. Брилін, А.І. Ковальов, А.В. Козир, Г.М. Падалка, О.Я. Ростовський, О.П. Рудницька, О.П. Щолокова та ін.).

Метою статті є розвідка технології формування рефлексивної компетентності майбутнього вчителя музики в процесі професійної підготовки.

Відповідно до компетентнісного підходу, метою професійної підготовки у вищому навчальному закладі педагогічного спрямування є не лише засвоєння певного обсягу знань, вироблення відповідних умінь і навичок, а й здатність їх застосовувати в нестандартних умовах, вміння конструктивно вирішувати ситуації навчально-виховного середовища, тобто набуття досвіду педагогічної діяльності.

Музично-педагогічна підготовка є складним поєднанням компонентів як внутрішньої, так і зовнішньої діяльності. Як і в будь-якій іншій праці, внутрішня діяльність (рефлексія) виконує роль організатора відносно зовнішньої. Функції рефлексії у музично-педагогічній практиці надто складні і багатомірні: розуміння – розкриття суттєвого у музичному творі, осягнення смислу і значення змісту художнього твору; розв'язання проблем і задач.

Вирішення задач майбутнім учителем музики здійснюється за допомогою виконання певних дій, які пов'язані з рефлексивною діяльністю: “перетворення умов завдання з метою виявлення загального відношення до досліджуваного об'єкту; моделювання виокремленого відношення, у предметній (образній) формі; перетворення моделі відношення для вивчення його властивостей у “чистому вигляді”; побудови системи завдань, що вирішуються загальним способом; контролю за виконанням попередніх дій; оцінка засвоєння загального способу як результату вирішення даної навчальної задачі” [1, с. 154]. У цьому випадку можемо говорити про розвиток мета-пізнавальних умінь, які сприяють формуванню рефлексивної компетентності.

Вірно підбрану і реалізовану систему задач можна розглядати як навчальну ситуацію, в процесі якої актуалізуються особистісні якості студента, що лежать в основі рефлексивної компетентності: готовність діяти з урахуванням позиції іншого, брати на себе ініціативу у вирішенні проблеми; здатність добувати за допомогою питань інформацію, переводити конфліктну ситуацію в діалог шляхом аналізу її причин і вироблення спільного погляду; розуміння відносності і суб'єктивності будь-якої точки зору; вміння прислухатися до іншої думки, відчувати емоційний настрій співрозмовника і використовувати його в процесі спілкування; прагнення усвідомити і скоригувати свої погляди та інтереси, враховувати свої психологічні особливості.

Вивчивши наявні у зарубіжній та вітчизняній практиці класифікації навчальних задач, ми зупинилися на класифікації Ю. Кулюткіна і Г. Сухобскої, як найбільш відповідної нашій меті: це задачі аналітичні (для вироблення вміння аналізувати й оцінювати педагогічні ситуації); проєктивні (для вироблення вміння самостійно будувати способи вирішення вже поставленого завдання); ігрові (завдання, моделюють процеси реальної взаємодії вчителя та учнів).

Для кожного етапу творчого засвоєння музично-педагогічного досвіду підібраний відповідний тип навчальної задачі, діяльність, за рішенням якої повинна сприяти становленню заданих властивостей.

На першому, другому етапах технології доцільно використовувати *аналітичні задачі*, на третьому – *проєктивні задачі*, на четвертому – *ігрові*. Логіка їх застосування полягає в тому, що студенти поступово матимуть змогу перейти від репродуктивних і репродуктивно-творчих до творчих завдань; від дій за інструкцією, алгоритмом до самоорганізації своєї діяльності.

Моделювання навчання здійснювалось через осягнення досвіду музично-педагогічної діяльності, в якому можна розрізнити чотири рівні застосування знань:

- досвід знань,
- досвід умінь і навичок,
- досвід творчої діяльності,
- досвід емоційно-ціннісного ставлення до світу (за І. Я. Лернером).

Особливість такої технології виявляється у можливості зміни характеру управління пізнавальною діяльністю студентів у процесі навчальних занять (з метою розвитку рефлексивної компетентності): студент перебуває в позиції активного суб'єкта навчання, здійснюваного в загальній системі колективної роботи групи; розвивається здатність студента до самоврядування; процес навчання організовується як рішення навчально-пізнавальних завдань на основі творчої взаємодії (діалогу) викладача і студентів.

Отже, першим елементом змісту занять стане *селекція теоретичної бази знань*, тобто фундаментальних знань із певної теми. Селекція знань ведеться з урахуванням їх подальшого використання в практичній діяльності, одночасно відбувається розвиток аксіологічного компонента рефлексивної компетентності. Відбір інформації студенти мають змогу здійснювати у різноманітній формі – самостійне конспектування літератури, вивчення матеріалів відповідної теми лекції, робота на заняттях з вивчення певних питань в мікрогрупах (на лекційних та семінарських заняттях), а на індивідуальних – самостійний розбір (семантичне прочитання змісту), аналіз музичного твору.

Наступним елементом заняття є *селекція змісту*, на якому можливе застосування знань. На цьому етапі навчального заняття відбувається відтворення знань, що забезпечує засвоєння інформації на репродуктивному рівні й одночасно розвивається когнітивний та операційно-технологічний компоненти рефлексивної компетентності. На цьому етапі студент займає рефлексивну позицію, яка проявляється у таких показниках: критичність мислення; аргументованість і доказовість своєї позиції; рефлексивне сприйняття інформації (рефлексивне слухання); здатність до оціночних дій; готовність до адекватної самооцінки; здатність до зміни своєї позиції у спілкуванні; здатність вести дискусію, що характерно для особистісної рефлексії. Відтворення педагогічної інформації відбувається у формі: групової дискусії, вікторини, навчальної гри, роботи зі словником опорних понять, педагогічного лото (на лекційних та семінарських заняттях), а на індивідуальних це все виявлятиметься в осмисленні, запам'ятовуванні нотного тексту та в технічному втіленні художньо-образного змісту музичних творів. Другий компонент змісту навчального заняття сприяє розвитку рефлексивної позиції студентів і забезпечує готовність до пошуку рішення педагогічних проблем, до творчого вирішення факту навчально-виховного процесу, коли відсутнє засвоєння знань у готовому вигляді, а потрібно їх використання у діяльності по розпізнаванню. Такий спосіб передачі навчальної інформації знайомить студентів з досвідом вчительської діяльності; відбувається зіставлення елементів загально педагогічних знань із фактами реальної дійсності, з одного боку, і такий спосіб є засобом розвитку рефлексивної позиції студентів, з іншого боку.

Третій компонент змісту заняття – *розвиток досвіду творчої діяльності*. Важливою рисою творчої діяльності є самостійне перенесення знань та вмінь у нову педагогічну ситуацію. Вирішуючи нову для себе проблему, студент виявляє здатність використовувати вже засвоєні знання і зразки дії. Відбувається бачення нової проблеми в знайомій ситуації, що стимулює пізнавальну активність студента, ініціативу і творчу індивідуальність у засвоєнні знань, основні риси якої характеризують самостійне комбінування відомих способів дій у вирішенні нестандартної проблеми. Одночасно відбуватиметься стимулювання рефлексивної активності студентів на більш високому рівні. Такий характер процесу навчання надає впевненість студенту в успішності вчення, систематично привчає його до практичного використання фонду знань, розвиває почуття відповідальності перед необхідністю прийняти самостійне рішення. Всі ці якості притаманні операційно-технологічному компоненту рефлексивної компетентності. На цьому етапі доцільним стане використання роботи у мікрогрупах, де кожен учасник має право запропонувати для обговорення свій варіант вирішення ситуації (на лекційних та семінарських заняттях) та на індивідуальних заняттях – варіант інтерпретації художньо-образного змісту музичного твору.

Четвертий компонент змісту заняття – *формування норм ціннісного відношення до своєї діяльності, усвідомлення себе суб'єктом майбутньої діяльності*, коли студент може застосовувати знання. Це етап формування емоційно-ціннісного ставлення до майбутньої педагогічної роботи, визначається особистісна спрямованість студента і відбір його професійних дій щодо до майбутньої діяльності відповідно до особистісних потреб, мотивів, оцінок ситуації. На основі творчо засвоєння досвіду відбувається усвідомлення креативного характеру майбутньої професії. На цьому етапі пропонуємо активні форми навчання рефлексивної позиції студентів (ділові, рольові, дидактичні, сюжетні ігри тощо). Свідченням ефективності

ігрових форм навчання служить той факт, що тільки в ході гри можна здійснити проблематизацію навчального матеріалу, високий рівень рефлексивної активності студентів та діалогічна взаємодія викладача і студентів (на групових заняттях), а на індивідуальних (практикум за кваліфікацією – пробне проведення (або співбесіда з викладачем) певного етапу індивідуального заняття (розігрування, розспівування або розучування твору тощо).

Заключним етапом кожного заняття – *рефлексивно-оцінний*. На цьому етапі розвивається емоційно-оцінний компонент рефлексивної компетентності. На цьому відрізку заняття студенти осмислюють матеріал і дають самооцінку. Завершальний момент складається з покрокових самооцінок, коли студент на кожному етапі заняття оцінює свою діяльність і коригує її. На цьому етапі використовуємо рефлексивний алгоритм (за Шамовою Т.І.):

“Я” – як відчував себе в процесі навчання, чи було комфортно, з яким настроєм працював, чи задоволений собою (студент);

“Ми” – наскільки комфортно мені працювалося в малій групі; я допомагав товаришам, вони допомагали мені – чого було більше? чи дослухались до моєї думки під час обговорень? які виникали труднощі в спілкуванні з групою (студентом або викладачем).

Досягнення – зміг досягти мети навчання; мені цей навчальний матеріал потрібен для подальшого опрацювання (для практики, просто цікавий); що і чому я не зміг; як мені подолати свої проблеми.

Самоатестація (саморефлексія, самозвіт) студента на кожному занятті – обов’язкова умова технології формування рефлексивної компетентності. При чому кожне завдання слід оцінити покроково й вивести підсумковий результат. Вважаємо, що такий принцип оцінювання, полегшує і коригує підсумковий результат, оскільки посилює навчальну мотивацію, стимулює потреби у самореалізації.

Отже, перевірка засвоєних знань носить рівневий характер:

- перший рівень враховує здатність майбутнього вчителя музики осмислити та відтворити базу знань з певної теми; з цим рівнем засвоєння знань безпосередньо пов’язаний “вихід” студентів у рефлексивну позицію;
- другий рівень засвоєння загально-педагогічних знань відповідає здатності студента розпізнати фонд знань у реальній ситуації навчально-виховного процесу (або репродукція художньо-образного змісту музичного твору), з цим рівнем засвоєння знань пов’язаний розвиток рефлексивної активності студентів;
- третій рівень оцінює колективну роботу в мікрогрупах студентів, де вирішуються навчальні завдання з використанням зразка; з цим рівнем засвоєння знань пов’язаний розвиток рефлексивних умінь на репродуктивно-творчому рівні (інтерпретація художньо-образного змісту музичного твору);
- четвертий рівень характеризує вміння студента використовувати знання в нестандартній і абсолютно новій для нього ситуації (методика втілення художньо-образного змісту музичного твору); відбувається розвиток рефлексивних умінь на творчому рівні.

Репрезентована система організації занять сприяє не тільки розвитку рефлексивних умінь студентів, а й спрямована на розвиток професійних знань і умінь, оскільки зміст занять змінюється залежно від курсу навчання, а цикл технології проведення занять залишається незмінним.

Список використаних джерел

1. Богин В. Обучение рефлексии как способ формирования творческой личности / В. Богин // Современная дидактика: теория – практике / Под ред. И.Я. Лернера, И.К. Журавлева. М., 1994. – 154 с.
2. Зязюн І.А. Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи: зб. наук. праць / І.А. Зязюн. – К.: КПЕК. – 2003. – 679 с.
3. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька: Навч. посібник / О.П. Рудницька. – К., 2002. – 270 с.

The article is devoted to the issue of the modernization in pedagogical education, namely the formation of reflexive competence of future music teacher in the process of his professional training.

It was given the fact that musical and pedagogical training is a complex combination of components both internal and external activities. Reflection functions in musical and pedagogical practice are complex and multidimensional: understanding and disclosure of a material piece in music, understanding the meaning and significance of the contents of artwork; solution the problems and tasks.

Solving the problems by a future teacher of music carried out by means of performing some actions, which are associated with reflexive activity: "the conversion of the condition of the tasks in order to identify the general attitude to the object; modeling single duration the subject (figurative) form; conversion model to study its properties in the "pure"; problem system construction that is solved by common methods; monitor the implementation of previous actions; estimation of master in general way as a result of solving this educational problem." In this context, we can talk about the development of cognitive abilities go all that contribute the formation of reflective competence. For solving the problem we offer the technology, content of which provides: 1) the selection of the theoretical knowledge base (fundamental knowledge on a particular topic by the selection the information – independent summarizing of literature, study the materials of relevant lecture topics, work in the classroom to study certain issues in microgroups (on lecture sand seminars); on individual self-analysis (reading semantic content), analysis of musical works, etc.); 2) selection of the content, where the application of knowledge is possible on reproductive level. There are the simultaneous development of cognitive and operational and technological components of reflexive competencies (through critical thinking, argumentativeness sand evidence of own position, reflexive perception of information (reflective listening), the ability to value action; the preparedness to adequate self-esteem, the ability to change the position in communication, the ability to debate, etc. 3) experience development creative activities (selftransfer of knowledge and skills in the new teaching situation); 4) the formation of values of related standards to own activity, awareness of themselves as a subject of future activity when the student can apply his knowledge by himself.

This presented system of training organization promotes not only the development of student reflectives skills, but also aims to develop the professional knowledge and skills, reflective skill acquisition, which form in the student, future teacher of music, the ability to reflection at the level of assimilation the knowledge and experience.

Key words: reflective competence, reflective activity, self-realization, professional training of the future teachers of music.

УДК 37.015.31:784.1

Кузнєцова Ольга

Kuznietsova Olha

ДИТЯЧЕ ХОРОВЕ ВИКОНАВСТВО В КУЛЬТУРНО-МИСТЕЦЬКОМУ СТАНОВЛЕННІ ОСОБИСТОСТІ

CHILDREN'S CHOIR IN CULTURAL IDENTITY FORMATION

У статті висвітлюється значення дитячого хорового виконавства в культурно-мистецькому становленні особистості; визначаються актуальні завдання хорового виховання дітей та юнацтва на сучасному етапі мистецької освіти; описуються форми концертно-хорового виконавства дитячих колективів.

Ключові слова: хорове мистецтво, хоровий спів, хорові фестивалі.

Від моменту становлення суспільних відносин хорова музика залишається ефективним чинником культурно-мистецького розвитку людства. В європейській культурі хорова музика

виконує роль своєрідного “художнього барометра” суспільства, утворюючи безперервну стабільну духовну традицію. Така функціональна специфічність хорової музики зумовила її сталу й головуючу роль не тільки в музичному, а й у загальному культурно-історичному процесі. В українській музичній культурі хорова музика виступає чи не найпоказовішим виявленням загальноєвропейської традиції (контексту) [16].

Досліджуючи історію дитячого хорового мистецтва в Україні можна засвідчити, що його розвиток відбувається в контексті змін соціально-художніх і духовних орієнтирів та суспільних запитів. Як наголошує Ю. Пучко-Колесник [17], введення людини до світу хорової культури набуває особливого значення, адже через неї закладаються основи культурного самовизначення, взаємовідносин людини і суспільства. Осягнення хорового мистецтва є одним із можливих шляхів пізнання культури свого народу, з чого й починається формування всебічно розвинутої особистості як найважливішої умови соціального становлення й самовизначення індивіда. Саме це і є причиною необхідності осмислення хорового мистецтва як феномену культури на сучасному етапі, механізмів впливу хорового мистецтва як культурного феномену на життєдіяльність українського суспільства і підростаючого покоління, зокрема.

Осмисленню ролі і цінності хорового мистецтва як культурного явища приділяється увага в працях Б. Асаф'єва, Л. Пархоменко, В. Іванова, Ю. Медведика та ін. Проблеми хорового мистецтва знайшли широке висвітлення в музикознавчих розвідках українських науковців Н. Герасимової-Персидської, О. Бенч, Г. Дзюби, Р. Дудик, А. Лащенко, Л. Мороз, І. Ярошенко. Питанням хорової творчості присвячені роботи Т. Булат, А. Терещенко, Б. Фільц. Ґрунтовно вивчали хорове життя найбільших культурних центрів України Л. Мазепа, О. Шевчук, Н. Якименко. Особливості проведення хорових фестивалів в Україні дістали висвітлення в працях М. Черкашиної-Губаренко, Л. Шаповалової, О. Дьячкової, Ю. Чекана, Г. Степанченко, О. Кавунник та ін.

Аналіз розвитку дитячого хорового руху в Україні впродовж другої половини ХХ століття зробила Л. Ороновська. Дослідниця окреслює два періоди дитячого хорового виконавства, перебіг яких перебував під безпосереднім впливом суспільно-політичної ситуації в країні і відповідав специфіці панівних ідеологій: перший період (50-80-і рр. ХХ ст.), другий період (90-і рр. ХХ ст.) [13, с. 58].

Метою нашої розвідки є висвітлення особливого значення дитячого хорового виконавства, зокрема дитячих хорових фестивалів та конкурсів як джерела культурно-мистецького становлення підростаючого покоління, формування духовних цінностей у дітей.

Згідно з поставленою метою, визначили актуальні завдання хорового виховання дітей та юнацтва на сучасному етапі мистецької освіти; систематизували форми дитячого хорового виконавства крізь призму національних культурно-мистецьких традицій.

Хорове мистецтво, як специфічний вид людського мислення і діяльності, є яскравим виразним втіленням ментальних особливостей, національного світогляду, філософських, релігійних, моральних, естетичних поглядів соціуму, уможливорює формування адекватного сприйняття та позитивного ставлення до кращих національних традицій і загальнолюдських цінностей. Підтвердження цій тезі знаходимо у К. Давидовського, який зауважує, що хорове мистецтво, рівень його розвитку й запитаності в суспільстві справляють значний вплив на формування освітнього та культурно-мистецького середовища, що як інтеграційна константа соціально-культурних і художніх взаємодій в кожному суспільстві у відповідний період його історії сприймає ці особливості й трансформується під їх впливом [5].

Хоровий спів, як зазначає Л. Куненко, “завдяки колективній співтворчості, доступності, емоційності, комунікативності й швидкому поширенню національного мистецтва стає генератором високої соціальної активності особистості, головним джерелом формування духовності й гуманізму” [8, с. 15].

Серед актуальних завдань хорового виховання дітей та юнацтва педагоги-музиканти окреслюють, як найбільш вагомі, такі: відновлення провідного значення співу (хорового співу) в музичному вихованні дітей шкільного віку, що є традиційним в Україні; визнання навчання та хорового виховання могутнім засобом розвитку творчого потенціалу особистості на українському національному ґрунті; розуміння хорового виховання як мистецько-педагогічного процесу, форми і методи якого сприятимуть розвитку усіх сфер особистості (мотиваційної, пізнавальної, практичної, творчої); використання оптимально можливих засобів культурного розвитку (інформаційних, соціальних, освітніх) для відновлення інтересу суспільства до відновлення дитячого хорового виконавства та створення дитячих хорових колективів.

Останнє десятиріччя ХХ ст. припадає на час розпаду Радянського Союзу й утвердження незалежності України. Цей період відомий значними досягненнями у сфері музичної культури, мистецької освіти, активізацією мистецького руху, пошвавленням конкурсного та фестивального життя. О. Бадалов, дослідник історії хорових фестивалів Чернігівщини, зауважує, що з початком 90-х років характерною ознакою музичного життя України стала поява великої кількості хорових фестивалів. З одного боку, це було зумовлено процесами децентралізації, що відкрили кордони держави та позбавили митців тягаря цензури тощо. З іншого боку, саме у цей період соціально-економічні умови життя суспільства зумовили стагнацію концертно-театрального сезону, актуалізувавши значення фестивалів [1].

У сфері мистецької освіти також відбувалися відчутні зміни щодо вектора подальшого її розвитку. Як пише С. Горбенко, з 90-х років фактично розпочався процес оновлення освіти, орієнтований на зміну пріоритетів навчання і виховання дітей та юнацтва. У педагогічному процесі домінантною стає розвивальна функція музичної освіти, реалізація якої потребує підвищеної уваги до особистості, врахування її потреб, нахилів, інтересів, здібностей [4]. З цього моменту актуальність використання хорового співу як засобу виховання дітей та молоді обґрунтовується принципами мистецької освіти, сформульованими з позицій нового наукового напрямку – педагогіки мистецтва (А. Мелік-Пашаєв, О. Отич, Г. Падалка). Цей напрям розвитку теорії та практики мистецької діяльності спрямований, головним чином, на загальнокультурний розвиток людини, пробудження її творчих сил, виявлення й розвиток у процесі мистецької діяльності творчої індивідуальності [14, с. 13].

Зазначимо, що дитячий хоровий спів є виконавською діяльністю, характерною особливістю якої є публічні виступи і концертна діяльність – важлива складова існування хорового колективу. Підтвердженням цього є вислів Л. Ятло, який вважає, що не можна писати, грати, малювати тільки для вдосконалення в певній діяльності; необхідно, щоб яка-небудь частина художнього репертуару спрямовувалася на створення продукту, який на когось повинен діяти, комусь бути потрібним. Без участі у концертних виступах розвиток дитини, на його думку, звужується до окремих співацьких навичок [21, с. 150].

Із початком ХХІ століття дитячий хоровий фестивальний рух охопив усі регіони країни. Серед завдань, які ставлять перед собою організатори фестивалів дитячого хорового мистецтва є: залучення молоді до відродження і становлення кращих традицій національної вокально-хорової школи; налагодження та підтримка творчих взаємозв'язків між вокально-хоровими колективами мистецьких та загальноосвітніх закладів регіону; виховання естетичного смаку дітей та молоді; розвиток хорового мистецтва України; збереження та збагачення національних традицій; підвищення диригентської майстерності керівників творчих хорових колективів; розвиток дитячо-юнацького хорового виконавства; використання можливостей хорової культури для виховання і розвитку творчої особистості у дитячому й юнацькому художньому колективі.

Часто організаторами фестивалів є вищі навчальні заклади мистецького спрямування. Прикладом таких фестивалів можна назвати Всеукраїнський фестиваль-конкурс “Весняні голоси” започаткований у 1994 році за ініціативи Тисменицької школи мистецтв імені Йова

Княгиницького. Від 2002 року він набув статусу всеукраїнського. Відтоді “Весняні голоси” відбуваються раз у два роки з метою відродження та утвердження акапельного співу, розвитку дитячого хорового мистецтва [22].

Яскраво заявив про себе Всеукраїнський фестиваль-конкурс хорового мистецтва під девізом “Заспіває школа – заспіває народ”, що відбувся у травні 2015 року у Національному педагогічному університеті імені М.П. Драгоманова за підтримки Національного заслуженого академічного українського народного хору імені Г. Верьовки та керівника, головного диригента, Героя України Анатолія Авдієвського. Засновники фестивалю поставили за мету заходу збереження та розвиток національного хорового мистецтва, відродження і поширення традицій української хорової культури та її генетичної основи – української мови, розширення спектру музичних напрямів і шкіл хорового виконавства в Україні; популяризацію національної виконавської школи хорового мистецтва, представленої у творчому доробку А.Т. Авдієвського; виявлення та підвищення рівня професійної підготовки творчої молоді, розповсюдження передового досвіду, подальший розвиток та пропаганду хорового мистецтва України серед студентської молоді [20].

Регіональний фестиваль-конкурс вокально-хорового мистецтва “MAESTOSO” проходить під егідою Міністерства освіти і науки України, Херсонського обласного відділення Національної всеукраїнської музичної спілки, Факультету культури і мистецтв Херсонського державного університету. У 2015 році цей фестиваль відбувся вже втретє [15].

Зусилля навчальних закладів щодо популяризації дитячого хорового мистецтва шляхом організації фестивалів підтримують і департаменти освіти, управління культури обласних державних адміністрацій. Так, Інститут педагогічної освіти Миколаївського національного університету імені В. Сухомлинського на базі кафедри музичного мистецтва спільно з управлінням освіти і науки Миколаївської обласної державної адміністрації, управління культури Миколаївської облдержадміністрації проводить регіональний фестиваль дитячого та юнацького хорового виконання “Золоті голоси” [12].

Всеукраїнський фестиваль хорового мистецтва “Співає юність України” проводиться в рамках Всеукраїнського огляду художньої творчості дітей та юнацтва “Таланти твої, Україно” відповідно до Плану міжнародних і всеукраїнських заходів з учнівською та студентською молоддю та згідно з умовами Положення про Всеукраїнський фестиваль хорового мистецтва “Співає юність України”, затвердженого наказом Міністерства освіти і науки України від 09.08.2002 № 457, зареєстрованого в Міністерстві юстиції України 29 серпня 2002 р. за № 713/7001 [11].

Метою фестивалю є залучення учнівської молоді до відродження і становлення найкращих традицій національної музично-хорової школи, розвитку аматорського українського дитячо-юнацького хорового виконавства, використання можливостей хорової культури для виховання і розвитку у дитячому художньому колективі творчої особистості. Фестиваль проводиться поетапно протягом двох років. Перший етап відбувається на районному та міському рівнях, другий етап – обласний, третій – Всеукраїнський, завершальний.

Неабияку популярність мають фестивалі, які постали завдяки ініціативі талановитих хормейстерів. Яскравим прикладом може слугувати Всеукраїнський фестиваль хорового мистецтва “Золотий Орфей”. У квітні 2001 року за проектом заслуженого діяча мистецтв Юрія Любовича у Кіровограді відбувся перший фестиваль дитячого хорового мистецтва, в якому брали участь дитячі хорові колективи загальноосвітніх та дитячих музичних шкіл Кіровоградської, Черкаської та Дніпропетровської областей [2; 9].

Фундатором та головним хормейстером Міжнародного фестивалю дитячої та юнацької хорової творчості “Співає Київ весняний” (перша назва “Співає Київщина”), з початку його заснування (1991 рік) є заслужений працівник культури України Степаненко С.Г. Фестиваль має підтримку з боку Головного управління освіти і науки виконавчого органу Київської міської ради, Київського Палацу дітей та юнацтва, Національної всеукраїнської музичної

спілки і Національної спілки композиторів України, а також благодійного Президентського фонду Леоніда Кучми “Україна” та Національного фонду соціального захисту матерів і дітей “Україна – дітям”. Основною метою цього проекту є підтримка та розвиток національних хорових традицій, а також пропаганда дитячої та юнацької вокально-хорової творчості. З самого початку у фестивалі брали участь кращі дитячі хорові колективи Києва та області. З 1995 року він став міжнародним, збираючи багатьох прихильників дитячого музичного мистецтва в кращих концертних залах Києва: Національній опері України, Національній філармонії України, Національному будинку органної та камерної музики, Міському будинку вчителя тощо. За роки існування в фестивалі брали участь хорові колективи з України, Росії, Латвії, Литви, Болгарії, Румунії, Бельгії, Польщі, Білорусі, Молдови [10].

Засновниками та організаторами фестивалів також є й хорові колективи. Так, із 2005 року щорічно у Львові відбувається Відкритий хоровий фестиваль “Жайвір скликає друзів”, ініціатором і організатором якого є Народний камерний хор “Жайвір” Центру творчості дітей та юнацтва Галичини. Засновник колективу, художній керівник та диригент Наталія Козяр.

Метою фестивалю є відродження та популяризація жанру хорової музики, формування громадської думки щодо всебічного сприяння розвитку хорового мистецтва в регіоні, залучення дітей і молоді до вивчення, розуміння та шанування зразків хорового мистецтва та відродження традицій міста Львова, як осередку хорової культури Західної України. зокрема Родзинкою фестивалів є їхня присвята видатним митцям України. Так, масштабність проведення фестивалю у 2014 році була зумовлена присвятою 200-річчю від дня народження Т.Г. Шевченка, а 2015 року – популяризацією хорової спадщини Михайла Вербицького. У рамках фестивалю проходять засідання обласного методичного об’єднання керівників хорових колективів загальноосвітніх шкіл та позашкільних закладів [6; 7; 18].

У Львові з 2009 року проходить ще один фестиваль дитячого хорового мистецтва, який започатковано Зразковим дитячо-юнацьким хором “Радуниця” (керівник Наталія Манько), під назвою “Співаймо канон”. Хорові колективи збираються разом для виконання канонів та творів львівських композиторів, а також для обміну досвідом щодо методів навчання хорового співу [19].

До організації дитячих хорових колективів долучаються також громадські організації. Прикладом є I Всеукраїнський відкритий дитячо-юнацький хоровий фестиваль-конкурс “Голоси Яскравої Країни”. Громадська організація “Яскрава Країна” збрала творчу молодь з різних куточків України в Ужгороді у квітні 2015 року. Фестивальні заходи проходили в найвідоміших місцях Ужгорода: Ужгородське державне музичне училище ім. Д. Задора, Закарпатська обласна філармонія, Ужгородський замок, Ужгородський Хрестовоздвиженський греко-католицький Кафедральний Собор. Основною метою фестивалю, окрім підтримки, розвитку та популяризації в широких колах вокально-хорового мистецтва, збереження і розвитку традицій хорового співу, ознайомлення дітей зі східних та центральних регіонів з багатою історичною та культурною спадщиною Закарпаття [3].

Дослідниця дитячого хорового руху в Україні О. Ороновська зазначає, що новою гранню діяльності дитячих хорових колективів стало виконання духовної хорової музики в діючих храмах – тобто в місцях, для яких вона призначена. Це значно збагатило творчу ініціативу керівників дитячих хорів, розширило виконавські можливості хорових колективів, а головне – спрямувало діяльність дитячих хорів у русло церковної музики. Це дань традиціям, спадкоємність в розвитку, що є пріоритетним у музичному вихованні [13, с. 56]. У цьому контексті не можна не згадати Всеукраїнський фестиваль дитячої духовної пісні “О, Маріє, Мати Божа, о, Райський Цвіте”.

Отже, що основою українського національно-музичного досвіду минулого є хорове мистецтво та хоровий спів. Екскурс в історію національної музичної освіти та аналіз музично-виховного процесу минулого та сьогодення засвідчив домінування хорового співу як провідного виду музичної діяльності дітей, результатом якої є виховання любові до музики, формування гуманних рис і творчих якостей кожної дитини у процесі хорового музикування.

Список використаних джерел

1. Бадалов О.П. Хорові фестивалі Чернігівщини // <http://intkonf.org/badalov-o-p-horovi-festivali-chnernigivschini>
2. В Кіровограді пройшов фестиваль хорового мистецтва “Золотий Орфей” // <http://irp.kr.ua/orfej>
3. В Ужгороді пройде I Всеукраїнський відкритий дитячо-юнацький хоровий фестиваль-конкурс “Голоси Яскравої Країни” // <http://zakarpatty.net.ua/News/138708-V-Uzhhorodi-proide-I-Vseukrainskyi-vidkrytyi-dytiacho-iunatskyi-khorovyi-festyval-konkursHolosy-IAskravoi-Krainy>
4. Горбенко С.С. Історія гуманізації музичної освіти дітей шкільного віку: Навчальний посібник за модульно-рейтинговою системою навчання. Видання друге, доповнене / С.С. Горбенко. – Житомир: В.Б. Котвицький, 2008. – 416 с.
5. Давидовський К.Ю. Хорове мистецтво в культурно-мистецькому середовищі (на прикладі творчої діяльності жіночого хору Київського інституту музики ім. Р.М. Глієра) / К. Давидовський Електронний ресурс // Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв : наук. журнал. – К. : Міленіум, 2014. № 2. Режим доступу: <http://academyjournals.in.ua/index.php/herald/article/view/96/80>
6. Жайвір скликає друзів у Львові // <http://www.zhayvir.com/mainnews>;
7. Звіт про проведення 9-го відкритого фестивалю хорового мистецтва “Жайвір скликає друзів” // http://ctdug.lviv.ua/news/zvit_pro_provedennja_9_go_vidkritogo_festivalju_khorovogo_mistectva_zhajvir_sklikae_druziv/2014-04-15-156
8. Куненко Л. Дитяче хорове мистецтво в системі диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музики // Молодь і ринок. № 10 (81) жовтень 2011. – С. 12-15
9. Любович Ю.В. // https://uk.wikipedia.org/wiki/Любович_Юрій_Васильович; <http://irp.kr.ua/orfej>
10. Міжнародний фестиваль дитячої та юнацької хорової творчості “Співає Київ весняний” // <http://www.vognyk.org.ua/?cat=16>
11. Наказ Міністерства освіти і науки України від 09.08.2002 № 457 // <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/z0714-02>
12. На Миколаївщині проведено IX регіональний відкритий фестиваль-конкурс дитячих та юнацьких вокально-хорових колективів “Золоті голоси” // <http://www.oblosvita.mk.ua/index.php/novyny/3011-na-mikolajivshchini-provedeno-ix-regionalnij-vidkritij-festival-konkurs-dityachikh-ta-yunatskikh-vokalno-khorovikh-kolektiviv-zoloti-golosi>
13. Ороновська Л. Динаміка дитячого хорового руху в контексті культурно-мистецького життя України в II половині ХХ ст. // Хорове мистецтво України та його подвижники : матеріали другої міжнародної науково-практичної конференції / Ред.-упор. П. Гушоватий, З. Гнатів. – Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. – 2012. – 308 с.
14. Отич О.М. Педагогіка мистецтва: сутність та місце в системі наук про освіту / О.М. Отич // Мистецтво та освіта. – 2008. – №2 (48). – С. 13-17.
15. Положення про III регіональний фестиваль-конкурс вокально-хорового мистецтва “MAESTOSO” // <http://www.kspu.edu/About/Faculty/FCultureArts/ChairChorus/maestoso.aspx>
16. Пучко-Колесник В. Діяльність диригента-хормейстера як соціокультурний феномен // [file:///C:/Windows/system32/config/systemprofile/Downloads/vdakkkm_2013_3_33%20\(2\).pdf](file:///C:/Windows/system32/config/systemprofile/Downloads/vdakkkm_2013_3_33%20(2).pdf)
17. Пучко-Колесник В. Діяльність диригента-хормейстера як соціокультурний феномен : автореферат дис. ... канд. мистецтвознав. : 26.00.01 / Ю.В. Пучко-Колесник ; Нац. муз. акад. України ім. П.І. Чайковського. – К., 2009. – 20 с.
18. У Львові відбувся IX Всеукраїнський відкритий фестиваль хорового мистецтва “Жайвір скликає друзів” // <http://www.osvita.lviv.sch.in.ua/news/id/11/vn/У-Львові-відбувся-IX-Всеукраїнський-відкритий-фестиваль/>
19. У Львові пройшов великий фестиваль хорового співу “Співаймо канон” // <http://dyvys.info/kultura/u-lvovi-projshov-velykuj-festyval-horovoho-spivu-spivajmo-kanon-foto.html>
20. У НПУ відбувся Всеукраїнський фестиваль-конкурс хорового мистецтва // <http://www.npu.edu.ua/index.php/ua/podii/3375-u-npu-vidbuvsia-vseukrainskyi-festyval-konkurs-khorovoho-mystetstva>

21. Ятло Л.П. Теорія та методика роботи з дитячим хором: Навчальний посібник. – 2-ге вид. / Л.П. Ятло. – Умань: РВЦ “Софія”, 2009. – 172 с.
22. X Всеукраїнський фестиваль-конкурс дитячих хорових колективів “Весняні голоси” http://tsm.if.gov.ua/content/content&content_id=2917

The article highlights the importance of children's choral performance in the cultural identity formation; defines urgent tasks of choral education of children and youth at the present stage of art education; describes the forms of concert and choral performance of children's music groups.

Among pressing tasks of children and youth's choral education teacher-musicians outline the most important ones. They include renewal of the leading role of singing (choral singing) in the musical education of secondary school pupils, which is traditional in Ukraine; recognition of training and choral education as powerful means of creative potential formation on ethnic grounds; understanding of choral education as an art and pedagogical process, forms and methods of which promote development of all areas of personality (motivational, cognitive, practical, creative); usage of best possible means of cultural development (informational, social, educational) for restoring public interest in the renewal of children's choral performance and the creation of children's choirs. It is noted that children's choral singing is a performance characterized by public performances and concerts that make up an important component of choir existence. Since the early XXI c. children's choral movement has spread throughout all regions of the country. Among the tasks set by organizers of children's choral festivals are youth involvement in revival and formation of national vocal and choral traditions; buildings and support of creative relationships among vocal and choral groups of art and secondary schools in the region; aesthetic education of children and youth; development of choral art in Ukraine; conservation and enrichment of national traditions; further training for choragi; development of children and youth's performance; use of choral culture for education and development of children's creative abilities. Initiators and organizers of festivals are higher educational institutions of art direction, choirs and leading choirmasters. Efforts of schools to popularize children's choral art through festivals organization are supported by Departments of Education and Regional State Administrations Departments of Culture. For the foregoing reasons it is necessary to single out choral singing dominance as the main type of children's musical activities which results in love for music, formation of human traits and creative qualities of each child in the process of choral music-making.

Key words: choral art, choral singing, choral festivals.

УДК 378.016:784

Лі Сянчжень

Li Sianchzhen'

СПЕЦИФІКА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ВОКАЛЬНО-ХОРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ

SPECIFIC TRAINING FUTURE TEACHERS OF MUSIC TO VOCAL AND CHORAL OF PUPILS

Стаття розкриває специфіку підготовки студентів інститутів мистецтв педагогічних університетів до організації вокально-хорової роботи учнів із позиції гуманістичного, естетичного, культурологічного, комунікативного та креативного підходів. Визначено провідну роль музичного мистецтва у формування естетичної культури учнів, що зумовлена його образною мовою та комунікативною спрямованістю, котра дає змогу особистості вільно налагоджувати мистецький діалог, розуміти духовний світ іншого, розширювати в такий спосіб власне розуміння.

Ключові слова: майбутній учитель музики, вокально-хорова діяльність, специфіка підготовки студентів, провідні підходи.

Освіта й виховання в Україні у XXI столітті покликані стати визначальними соціокультурними чинниками формування цілісної, всебічно розвиненої особистості, яка володіє високим

рівнем інтелектуальної та духовної культури, здатної до фахової самореалізації та творчого саморозвитку впродовж усього життя. На етапі інтеграції освіти України в європейський та світовий освітній простір проблема музичного виховання учнівської молоді набуває особливого сенсу та стає важливим завданням, на чому наголошує Національна доктрина розвитку освіти в Україні у XXI столітті.

Одним із шляхів вирішення цього завдання є вивчення історико-педагогічного досвіду, в якому зосереджені досягнення світової та вітчизняної педагогічної науки, відображені національно-культурні, національно-мистецькі надбання в галузі здійснення музичного виховання учнівської молоді. Провідна роль музичного мистецтва у формуванні естетичної культури учнів зумовлена його (музичного мистецтва) образною мовою та комунікативною спрямованістю, що дає змогу особистості вільно налагоджувати мистецький діалог, розуміти духовний світ іншого, розширювати в такий спосіб власне розуміння й саморозуміння. Демократичність та гнучкість музичних форм опосередковує різні види музично-художнього синтезу, що дозволяє вчителю в позаурочній діяльності створювати різні за віком та за спрямованістю дитячі колективи: виконавські, співацькі, музично-сценічні, музично-танцювальні тощо. Це дає змогу враховувати особистісні потреби дитини щодо творчого розвитку, задовольняти індивідуальні естетичні смаки та мистецькі потреби. Вивчення світових та вітчизняних традицій позакласного музичного виховання учнів разом із максимальним розвитком та вдосконаленням професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва до цього виду діяльності, що з є нагальною потребою сьогодення.

Доречно зазначити, що основою суспільно-історичного розвитку кожної нації є відродження та оновлення її культурно-освітнього потенціалу. Багатівікова історія китайської культури береже національні джерела у своєму первинному вигляді, тому на сучасному етапі важливо, щоб молоде покоління стало не тільки продовжувачем відродження сталих традицій своєї прадавньої культури, а й активно створювало освітньо-інформаційний простір у нових історичних умовах. Центральною фігурою цього процесу виступає духовно розвинений, соціально активний вчитель. Державна освітня програма КНР враховує потребу в першокласних фахівцях, тому значна частина китайської молоді дістає освіту в багатьох країнах Європи, у тому числі й в Україні, переймаючи у певному об'ємі місцеві традиції з метою надалі інтегрувати свої знання й уміння, одержані в іншій країні, у систему китайської музично-педагогічної сфери.

Аналіз робіт у сфері музичної педагогіки свідчить про наявність наукового підґрунтя для вирішення проблеми вокально-хорового навчання китайських студентів в Україні. Так, китайськими науковцями розроблені основні вимоги до вокально-хорового навчання (Гу Юй Мей, Ма Ге Шунь, Сюй Дин Чжун, Чжан Цзянь Го, Чжау Сон Жу, Чжоу Чжен Сун, Шен Сіан, Юй Тен Ган, Ян Хун Нянь та ін.), розглянуто зміст цієї роботи її особливості. Базисною основою дослідження вокально-хорової діяльності студентів є роботи науковців у сфері мистецької освіти (Е. Абдуллін, В. Антонюк, А. Болгарський, Л. Василенко, Н. Гребенюк, А. Козир, В. Ємельянов, О. Комісаров, К. Матвеева, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, Л. Хлебнікова та ін.).

У зв'язку із цим зростає відповідальність вищих навчальних закладів, метою яких є професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва. Специфіка позакласної діяльності з музичного виховання учнів потребує від майбутнього вчителя музичного мистецтва глибоких теоретичних знань, практичних навичок та організаторських умінь. Разом із тим для цієї роботи майбутньому вчителю музичного мистецтва необхідні сформовані на високому рівні якості педагога-вихователя, особистості, здатної до здійснення духовного впливу на особистість учня, до виховання гармонійної людини засобами музичного мистецтва та творчо-музичної діяльності в позаурочний час.

Виходячи з теоретико-методологічних положень Б. Асаф'єва [2], який теоретично обґрунтував три основні види музичної діяльності, які можуть бути використані вчителем музики й сприяти творчому особистісному розвитку учнів (сприймання музики, хорове та інструментальне виконавство, імпровізаційна діяльність) розглядаємо, як основні, такі види

позаурочної вокально-хорової музичної діяльності учнів: хорове виконавство; ансамблевий спів; гурткова вокальна робота.

Основними підходами до організації позаурочної вокально-хорової музичної діяльності учнів визначено: гуманістичний, естетичний, культурологічний, комунікативний, креативний. Орієнтиром в організації позаурочної вокально-хорової музичної діяльності учнів нам слугує діяльність М. Лисенка, К. Стеценка, М. Леонтовича, В. Шацької, О. Апраксіної, Л. Хлебнікової та ін.

Основою гуманістичного підходу є унікальна цілісна особистість, яка прагне до максимальної реалізації своїх можливостей, відкрита для сприймання нового досвіду, здатна на свідомий і відповідальний вибір у різноманітних життєвих ситуаціях. Гуманістичні ідеї щільно пов'язані з пізнанням сутності людини, з її прагненням до піднесення і самовираження, що й підтверджуються в педагогічних системах видатних філософів та педагогів (Я. Каменський, Г. Сковорода, П. Юркевич, Ж.-Ж. Руссо, Й. Песталоцці та ін.). У контексті нашого дослідження на особливу увагу заслуговують учення відомих представників гуманістичної психології (А. Маслоу, Р. Мейлі, К. Роджерс та ін.), які актуалізували проблему реалізації особистістю своїх можливостей, розглядаючи людину як цілісну, унікальну, відкриту світові особу, яка прагне самовдосконалення. Однією з основних характеристик особистості вони виокремлюють свободу волі, яка допомагає людині долати життєві труднощі. Представники гуманістичної психології акцентували свою увагу на тому, що в процесі навчання й виховання студентів доцільно вивчати їх погляди на світ, особистісні переживання, спрямування на творчі та конструктивні підходи до буття.

Українська педагогіка гуманістичного спрямування розглядає особистість, як неповторну, унікальну цілісність, активну творчу особу, яка здатна впливати на свій розвиток і життя завдяки власним цілям і цінностям. Гуманізація освіти, за С. Гончаренко, – центральна складова нового мислення, яка передбачає перегляд, переоцінку всіх компонентів педагогічного процесу в світлі людинотворної функції. Гуманістична освіта основним смислом педагогічного процесу вважає всебічний розвиток особистості [3, с. 76].

Підкреслюючи основоположність гуманістичного підходу, І. Зязюн зазначає: “Якщо перша парадигма освіти ґрунтується на універсальності навчальних програм, фронтальному спілкуванні, стандартних оцінках знань, умінь і навичок, примусовості, трансляційних форм передачі інформації вчителя і пасивності учнів, то гуманістичний підхід в освіті апелює до індивідуалізації і диференціації навчання. Найважливішим у цьому підході – формування не лише нормативних знань, але передусім механізмів самонавчання і самовиховання з врахуванням максимального включення індивідуальних здібностей кожного учня” [4, с. 55]. Адже гуманістичний підхід не зводиться до якихось конкретних технологій чи методів навчання – це цілісна орієнтація, в основі якої – перебудова особистісних установок майбутнього учителя.

Естетичний підхід є вкрай важливим у підготовці майбутніх учителів музики до продуктивної діяльності, адже у сучасному гуманітарному знанні накопичено достатній досвід, який дозволяє проаналізувати й узагальнити уявлення про естетичне виховання, що склалися в філософсько-естетичної та психолого-педагогічної традиціях. Визначення змісту, цілей і завдань естетичного виховання складалося історично і знаходилося в прямій залежності від теоретичних уявлень про цей феномен, аналіз якого дозволяє уточнити основні завдання естетичного виховання, розглянути процес формування теоретичних уявлень про естетичне виховання, конкретизувати його зміст та особливості на сучасному етапі.

Незважаючи на багатство естетичних ідей минулого, розуміння естетичного як прекрасного в наші дні недостатньо для розуміння причин універсального характеру почуття прекрасного і пов'язаних з ним закономірностей духовного розвитку особистості, особливостей формування її естетичної культури. У цьому зв'язку необхідно звернути увагу на теоретичні положення М. Кагана, який досліджував естетичне як єдність суб'єктивного й об'єктивного та визначав естетичною цінністю предмети та явища навколишнього світу, що впливають на свідомість і почуття людини. У естетичному відношенні особистість дає суб'єктивну оцінку взаємовідносин між природою і людиною, між суб'єктом і об'єктом. Предмет стає естетичною цінністю тоді, коли він є пережитим і оціненим людиною. В естетичному відношенні,

як ціннісному ставленні особистості до навколишнього світу соціально-історичний досвід людства стає мірою суб'єктивного смаку окремої особистості [5, с. 19].

Культурологічний підхід сприяє розгляду діяльності в аспекті творчості і саморозвитку особистості, в системі відносин “діяльність” – “особистість” – “творчість”. Особистість у процесі творчої діяльності реалізує культурно значимі естетичні ідеали і норми, моральні цінності, прагне до творчості життя, до комунікації (діалогу) з іншими (М. Бахтін, В. Біблер, П. Гуревич, В. Давидович, Ю. Жданов, В. Иванов, В. Келле, В. Межуєв, Е. Маркарян та ін.).

Р. Тельчарова пропонує розглядати музично-естетичну культуру особистості вчителя музичного мистецтва як в широкому, так й у вузькому значенні. У вузькому значенні музично-естетична культура входить до системи професійної культури вчителя музичного мистецтва. Поряд із загальною і професійною культурою (художньою та педагогічною) музично-естетична культура сприяє цілісному розвитку особистості. Освоєння і примноження музичної культури суспільства особистістю ґрунтується на двох найважливіших компонентах її розвитку, а саме: на музичній діяльності, серед різноманітних форм якій провідне місце належить музичному сприйняттю та на музичній свідомості, центральним компонентом якого є музично-естетичний ідеал [6, с. 19].

Упровадження комунікативного підходу до підготовки майбутнього вчителя музики спонукає його до широкого залучення у навчально-виховний процес педагогічних університетів творчих видів роботи, елементів театральної педагогіки та ораторського мистецтва, адже на цьому базується ефективна взаємодія вчителя та учнів.

У центрі уваги такого підходу виявляються якраз ті явища й прояви життєдіяльності людини, виникнення яких можливо об'єктивно контролювати і достатньо цілеспрямовано формувати, задаючи смисловий “вектор” діяльності. Це дуже широкий спектр інтелектуальних, професійних, чуттєвих (перцептивних) здібностей та умінь, форм соціальної поведінки, фізичних навичок й довільних рухів, – це вся галузь напрацьованих і суспільно закріплених видів діяльності й життєвої активності особистості майбутнього вчителя.

Креативний підхід є вкрай важливим для організації музикування школярів, адже колективна творчість сприяє формуванню, передусім, духовних потреб у виконавстві та інших видах музично-естетичної діяльності. Е. Абдуллин вважає, що організація методичної підготовки вчителя музики полягає, перш за все, в створенні необхідних умов для особистісного розвитку майбутнього педагога, цілісно-творчого підходу до різноманітних явищ музично-педагогічної діяльності [1, с. 34].

Креативний підхід дозволяє розглядати творчу діяльність особистості як акт свідомого формулювання поставленої людиною мети. Зміст цілей діяльності опосередковано людськими мотивами, потребами, ідеалами і цінностями, складовими підстави життєвого світу особистості (суб'єктивний рівень) та світу культури (об'єктивний рівень). Дослідженнями показано, що в будь-який момент конкретного суспільно-історичного розвитку культура для особистості об'єктивно “виступає у формі безперервних продуктивних зусиль, творчості, що має своє персональне або анонімне авторство” [7, с. 42]. Культурологічний аналіз діяльності конкретизує проблему творчості як виду перетворювальної активності людини, опосередкованої унікально-особистісними смислами (А. Зись, Д. Кучерюк, В. Мазепа, В. Малахов, В. Мейлах). Узагальнення наявних у науковій літературі концепцій дозволяє трактувати творчість як продукування суб'єктом діяльності нових думок, почуттів і образів, які виступають регуляторами творчої діяльності особистості. Відкриває людині в діяльності історичне багатство форм творчої діяльності, різноманітність духовного змісту тяжіє, з одного боку, до об'єктивного (в сенсі його над – індивідуальності та історичності) полюса світу культури, з іншого, до суб'єктивного світу особистості – в сенсі своєї унікальності, духовності та актуальної життєвої змістовності.

Список використаних джерел

1. Абдуллин Э.Б. Методологический анализ проблем музыкальной педагогики в системе вузовского образования /Едуард Борисович Абдуллин. – М.: Прометей (МГПУ), 1990. – 188 с.

2. Асафьев Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании / Б.В. Асафьев. – 2-е изд. – Л.: Музыка, 1973. – 144 с.
3. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
4. Зязюн І.А. Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи: зб. наук. пр. / І.А. Зязюн. – К. : КПЕК, 2003. – 679 с.
5. Каган М.С. Музыка в мире искусства / М.С. Каган. – СПб.: Ut, 1996. – 232 с.
6. Тельчарова Р.А. Структура музыкальной деятельности и предпосылки её оптимизации в процессе подготовки учителя музыки (методологический подход) / Р.А. Тельчарова // Музыкальная культура и личность (вопросы подготовки учителя музыки): межвузов. сб. научн. трудов. – Владимир: ВГПИ, 1987. – С. 11-27.
7. Шевнюк О.Л. Культурологічна освіта майбутнього вчителя: теорія і практика: монографія / Олена Леонідівна Шевнюк. – К. : НПУ імені М. Драгоманова, 2003. – 232 с.

The article reveals the specific training of students of pedagogical institutes, universities, arts organizations, vocal and choral works of students from the perspective of humanistic, aesthetic, cultural, communicative and creative approaches. Determined leading role of music in the formation of aesthetic culture of students due to its figurative language and communicative focus, which allows the individual to freely establish an artistic dialogue, to understand the spiritual world of the other, in such a way to expand your own understanding.

Key words: future teacher of music, vocal and choral activities, the specificity of training students and leading approaches.

УДК 37.016:7837.091

Лін Сяо

Lin Siao

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ВИКОНАВСЬКИХ УМІНЬ ПІДЛІТКІВ В ПРОЦЕСІ ВОКАЛЬНОГО НАВЧАННЯ

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF PERFORMING SKILLS IN ADOLESCENTS IN THE PROCESS OF VOCAL TRAINING

В статті розглянуто педагогічні умови формування виконавських умінь підлітків в процесі вокального навчання, а саме охорони та дбайливого ставлення до дитячих голосів, доступності вокального репертуару, впровадження у процес вокального навчання підлітків елементів театрального мистецтва, розвитку уваги, яка є провідним психологічним фактором підвищення ефективності вокального навчання. Послідовне впровадження цих умов вимагає від викладача вокалу знань природи дитячого і юнацького голосу та методів його охорони; принципів, за якими має будуватись вокальний репертуар для дітей старшого шкільного віку; методів та прийомів театральної діяльності; особливостей різних видів уваги та їх функцій. Поєднання запропонованих умов у тій чи іншій ситуації відіграє роль фактора педагогічного впливу, що спричинює успішність вокального навчання підлітків.

Ключові слова: виконавські уміння, вокальна підготовка, голос, репертуар, театральне мистецтво, увага.

Глибокі зміни в економічній, соціокультурній і духовній сферах життєдіяльності сучасного Китаю, пов'язані з інтеграцією у світовий цивілізаційний процес, підвищують вимоги до

професійної підготовки майбутніх фахівців, у тому числі в сфері мистецької освіти. Сучасній школі потрібні кваліфіковані педагоги-музиканти, здатні моделювати й систематично вдосконалювати музично-педагогічну діяльність, упроваджувати досягнення вокальної науки й практики в педагогічний процес, виступати в ролі керівника дитячого хорового колективу або вокального гуртка. Різні аспекти вокального навчання розкриті в наукових дослідженнях українських (В. Антонюк, Н. Гребенюк, М. Гордійчук, О. Маруфенко, А. Менабені, Ю. Юцевич та ін.) та китайських науковців (Ван Лей, Ван Цзянь Шу, Вей Лімін, У. Іфан, Чен Дін, Цзінь Нань, Цяо Лін, Ха Ту та ін.). Водночас, аналіз теорії і практики навчання співу свідчить, що проблема визначення педагогічних умов формування виконавських умінь підлітків у процесі вокального навчання поки що не виступала предметом спеціального дослідження.

Мета статті – обґрунтування педагогічних умов формування виконавських умінь підлітків у процесі вокального навчання.

Формування виконавських умінь підлітків буде успішним за умови гігієни та охорони співацького голосу. Цьї питання постійно розглядалися відомим вокальними педагогами (В. Антонюк, Н. Гребенюк, Р. Гіммельфарб, І. Левідов, Є. Малініна та ін.), зарубіжними (J. Austoker, J. Brett, M. Munafo, R. Webster) та українськими науковцями (М. Гордійчук, О. Маруфенко, А. Менабені, О. Прядко, Г. Стасько, Л. Тоцька, Ю. Юцевич та ін.). Науково-дослідна робота з охорони дитячого голосу почалась у 30-х роках ХХ сторіччя, коли вокальні педагоги і фоніатри прагнули: з одного боку, вивчити природу дитячого та юнацького голосу об'єктивними лабораторними методами (пнеймографії, стробоскопії, ларингоскопії), а з іншого – розробити методи його охорони. Поступово дослідники дійшли висновку, що систематичне навчання вокалу і є охороною дитячого голосу. Це послужило поштовхом для сумісної роботи і досліджень теоретиків-фоніатрів і педагогів практиків [5, с. 6].

Зближення педагогів практиків із представниками наукової педагогіки дозволило з'ясувати, що розвиток дитячого голосу – досить складний соціально-біолого-фізіологічний процес, успішне пізнання якого може бути досягнуто при умові його комплексного вивчення представниками низки наук, зацікавлених у вивченні притаманній тільки людині співочій функції. На думку В. Петрова, голос людини є складною функцією організму, проявом його внутрішньої і зовнішньої життєдіяльності, вище керування і координація яким централізовано у головному мозку, переважно у великих півкулях. “Будучи результатом діяльності коркових клітин, голос вимагає для свого функціонування всієї кори в цілому, адже в музично-вокальному слові ми бачимо складну координацію функцій периферійних органів дихання, голосоутворення і центральної нервової системи” [5, с. 133].

Аналіз наукових робіт стосовно зазначеної проблематики дозволив виокремити поради, що дають науковці вокальним педагогам, а саме: в процесі вокальної підготовки вчителям також необхідно звертати увагу на особливу крихкість голосового апарату учнів і не допускати помірну звучність співу; частіше перевіряти голос кожного учня; проводити постійну роботу з учнями відносно максимально дбайливого відношення до власного голосу; у ВНЗ ввести викладання основ фізіології й анатомії голосового апарату, а також гігієни співочого голосу. Останнє, на думку С. Йкса, стосується як дітей, так і самих викладачів музики [5, с.124].

У річищі останнього знаходиться дослідження О. Маруфенко, присвячене проблемі формування ціннісного особистісного відношення майбутнього вчителя музичного мистецтва до власного голосового здоров'я. На думку дослідниці, “як будь-які викладачі, вчителі музичного мистецтва повністю залежать від власного голосу при розв'язанні естетичних, культурологічних та педагогічних завдань на уроці, та голос учителя музичного мистецтва є не тільки інструментом педагогічного впливу на школярів – він, у першу чергу, є еталоном, на якій орієнтується у своїй співацькій діяльності учень” [2, с. 195]. Спираючись на дослідження сучасних зарубіжних науковців, які розробили профілактичні стратегії та програми скринінгу (від англ. – screening – відбір, сортування) на основі переконаності і віри у власне голосове здоров'я, автор розробляє модифіковану модель, яка дозволяє перевести процес

переконаності у важливості збереження голосу з рівня підсвідомості на рівень усвідомленості і чітко визначити для себе всі ті позитивні придбання, що він отримає у кінцевому результаті. При цьому, важливу роль відіграють уявлення про роль і місце голосового здоров'я в ієрархічній системі професійних та особистісних цінностей. Отже, відповідно до завдань нашого дослідження можемо констатувати, що формування ціннісного ставлення вчителів музичного мистецтва до дитячого голосового здоров'я є одним із провідних завдань вокальної підготовки студента-музиканта, яке впливає на його конкурентоспроможність, довготривалу ефективну професійну діяльність та здатність самостійно знаходити нові методичні рішення в процесі вокального навчання підлітків.

Вирішальне значення у вокальному навчанні підлітків має **доступність** вокального репертуару, який повинен відповідати віковим голосовим нормам підлітків, психічним і виконавським можливостям. На актуальності цього аспекту вокального навчання неодноразово наголошували вчителі співу, вокальні педагоги, керівники хорових колективів. Вони відзначають, що не дивлячись на те, що композиторами створено значну кількість музики для дітей, “у нас ще мало вокальної літератури, на якій можна виховувати молодь – у ці роки ще дуже нестійку за своїми голосовими даними і художнім смаком” [5, с. 307].

У практиці музичного навчання досить часто зустрічається термін “шкільний пісенний репертуар”. За визначенням В. Черкасова, це – сукупність творів (дитячі, народні, авторські пісні) передбачених для виконання у класі, шкільними хоровими колективами, а також за участю солістів [7, с. 52]. Науковці наголошують на тому, що репертуар для дітей підліткового віку повинен бути педагогічно спрямованим. Недостатність такого репертуару може бути тормозом правильного вокального розвитку підлітків, голоси яких знаходяться у стані мутації. Використання складного, непосильного для дітей репертуару без урахування їх віку (постановка опер для дорослих самими дітьми), визиває форсування голосів, приводить до масової їх порчі (зіпсування) [5, с. 5].

Разом із тим, педагогічна спрямованість репертуару, полягає не в одній його художності, але й у низці вокальних вимог, а саме: зручності вікового діапазону, теситури, тональності, вокальної мелодійної лінії; відповідності по складності акомпанементу; побудові кульмінації на доступному звуці і зручній голосній тощо.

Розглядаючи окремо кожний вид вокального репертуару можна відзначити, що відмінну школу для формування виконавських навичок підлітків представляє собою український та російський романс, який є зразком художньої цілісності поетичного змісту та його музичного втілення і вимагає камерного виконання; народна пісенна творчість, з її широким диханням, наспівністю, поліфонією; твори а капелла, написані в інтонаціях національного епосу, широко, розспівано, лаконічно і дуже природне; оригінальні обробки пісень багатьох народів, головним чином ліричного або жвавого характеру, самої різнопланової фактури і різного колориту [5, с. 317, 318].

У роботі Л. Хлебнікової “Могутній виховний потенціал” визначено принципи, за якими має будуватись репертуар для дітей старшого шкільного віку: висока ідейність творів, художня значимість, актуальність, урахування вокальної сторони музичного твору та його відповідність виконавським можливостям учнів, художня цілісність поетичного змісту та його музичного втілення. Крім того, репертуар повинен захоплювати дітей, мати “радісний тон, насиченість дією, сюжетність, моторність (танцювальність)” [8, с.278]. Велике значення вивченню шкільного репертуару необхідно приділяти в процесі підготовки вчителів музичного мистецтва. “Практика переконливо засвідчує – зазначає О. Щолокова, – що ті пісні, які студенти вивчили у вузі і які викликали у них позитивний емоційний відгук, вони вдало використовують у подальшій самостійній роботі”. Крім того, всебічне вивчення репертуару та досконале володіння ним дозволяє вчителю вільно орієнтуватися в програмах із музики, враховувати можливості та інтереси дітей, використовувати все те краще, що є в пісенній творчості українських композиторів для дітей” [9, с. 48-50].

Аналіз практики вокального навчання підлітків дозволив з'ясувати, що цей процес відбуватиметься успішніше за умови впровадження у процес вокального навчання підлітків елементів театрального мистецтва.

Витоки цієї проблеми мають давню історію. Про виховний вплив на дітей засобів театрального мистецтва наголошується в роботі Я. Коменського "Велика дидактика". Видатний учений вважав, що їх застосування необхідне "для розвитку спостережливості, реакції, вміння робити красиві рухи, тримати обличчя, руки і тіло відповідно до обставин, змінювати та надавати звучанню голосу певного тембру і тону". Елементи театрального мистецтва широко використовувались на теренах України ще XVII сторіччя: у Києво-Могилянській академії, колегіумах, монастирських та братських школах.

Сучасних науковців усе більше цікавить проблема використання дитячих опер, обробок народних пісень, дитячих пісень та театральних композицій українських композиторів в музично-естетичному вихованні школярів. За останні роки проведено значну дослідницьку роботу в цій галузі. На увагу заслуговують роботи І. Барановської, Є. Карпенко, Л. Мартинюк, О. Печерської та ін, у яких відзначено, що дитяча опера дозволяє вдумливо і грамотно вводити дітей в складний світ "дорослого" мистецтва.

На думку Е. Карпенко, "дитяча опера – жанр специфічний, який наближається до мюзиклу. Участь у її постановці активно й різнобічно розвиває дітей завдяки синтетичній природі такої вистави: тут задіяні спів, акторська гра, виразне читання (більшість дитячих опер містять розмовні діалоги), танець". На переконання дослідниці, цінність оперних вистав полягає в живому спілкуванні виконавців і слухачів, адже діти в залі зазвичай емоційно реагують на те, що відбувається на сцені й не залишають байдужими юних акторів. "Розуміючи умовність того, що відбувається, і домислюючи, придумуючи по ходу вистави те, що було недосказано в лібрето, діти стають активними учасниками творчого процесу" [1, с. 44]. Науковці вважають, що в українській музиці для дітей, як народній, так і сучасній авторській, широко відображене життя дитини, її емоційний світ, ставлення до навколишнього світу, народних звичаїв та повір'їв. Наприклад: дитячі опери М. Лисенка "Коза – дореза", "Пан Коцький", "Зима і Весна", які вирізняють щирість і виразність музичної мови, життєвість та реалістичність образів, що пов'язані з українським пісенно-танцювальним фольклором.

Активну діяльність з розробки методичних матеріалів із впровадження театральних прийомів навчання в практику вокальної підготовки дітей проводив П. Козицький. Про це свідчить, зокрема, змістовне розучування пісень на уроках. Педагог у цікавій бесіді розкривав багатство нової пісні, театралізував її з метою відображення художніх образів у музиці. Свідомо ставлячи на уроках такі завдання, композитор бачив їх велике значення у розвитку художнього мислення та творчої уяви учнів, глибокому розумінні ними змісту творів, що вивчаються. Використовуючи на уроках елементи театрального мистецтва (міміку, пластику, спів по ролях), композитор прагнув виховати в учнів любов до пісні, стійки навички грамотного і вільного володіння голосом, прагнення емоційно виконувати музику на концертах та перед аудиторією. Він вважав доцільним вивчення на уроках уривків з дитячих опер, театралізацію календарних пісень, враховуючи їх колорит та розвивально-виховні можливості.

Оригінальні методичні розробки з використання казкових сюжетів на уроках музики представлено О. Печерською. До вивчення на уроках музики автор пропонує оперу М. Лисенка "Пан Коцький", Р. Бойка "Пісенька в лісі", М. Завалішиної "Якщо друзі є", А. Філіпенка "У зеленому саду", М. Мінкова "Де ж Сонечко живе?", В. Дьяченка "Казка про флюгер" та інші. Автор вважає, що "поєднуючи в собі виховні можливості різних видів мистецтва, дитяча опера, є ефективним засобом вокального розвитку школярів" [4].

Процес формування виконавських умінь підлітків відбуватиметься ефективніше за умови розвитку уваги, яка є провідним психологічним чинником підвищення ефективності будь-якої діяльності, у тому числі і вокальної. Аналіз музикознавчих праць (Л. Бочкар'єв, Г. Коган, Г. Прокоф'єв, А. Щапов та ін.) вказує на те, що увага є важливою музично-виконавською

якістю й відображає не лише рівень виконавської майстерності педагога-музиканта, а й забезпечує успішність його педагогічної діяльності.

У роботі Г. Падалки “Педагогіка мистецтва” розглядаються особливості розподілу уваги в процесі музичного навчання. Вчена підкреслює, що єдиний стрижень, навколо якого фокусуються знання полягає у поступовому переході від свідомо поставленої мети розподілення уваги до автоматично виконуваних дій. В процесі спеціального тренування увага перетворюється на автоматизовану, під час якої студент встигає слідкувати за різноманіттям власних музичних дій і своїх товаришів, але вже без спеціальних завдань з боку викладача і внутрішнього само наказу [3, с. 58-59].

У дисертаційному дослідженні З. Софроній розглядаються та аналізуються різні прояви виконавської уваги як важливої професійної якості педагога-музиканта, що забезпечує цілісність виконавського процесу. Обґрунтування теоретичних засад та концептуальних підходів до сутності та змісту поняття “увага”, дозволило дослідниці трактувати “виконавську увагу вчителя музики” як форму психічної діяльності, що передбачає зосередженість на процесі виконання музики, спрямованість на його організацію, контроль та регулювання. Дослідниця розглядає увагу в системі ситуативно-пріоритетних проявів модифікаційної варіантності – емоційної, вольової, логічної, творчої, ансамблевої, саморегулювальної у діалектичній єдності з передумовою, операційною та післяопераційною її складовими, що забезпечує оптимальне функціонування виконавської уваги. У дослідженні виокремлено основні функції виконавської уваги майбутнього вчителя музики: пізнавальну, пошукову, орієнтувально-оцінну, випереджально-регулюючу, контрольну-коригуючу, творчу [6].

У контексті дослідження варто розглянути таку важливу складову виконавської уваги як зосередженість виконавця, яка визначається як “домінанта активної зосередженості” (Ю. Цагареллі.), “концентрація уваги, котра є ознакою творчого натхнення” (Б. Теплов), “культура зосередженості” (Г. Коган), “глибоке входження в образну сутність твору” (Л. Маккінон), “творча зосередженість” (С. Савшинський), що характеризується творчою продуктивністю, єдністю цілеспрямованості й захопленості виконавською діяльністю, подоланням усіх видів відволікань і неуважності, і забезпечує спрямованість на створення переконливої інтерпретації музичних творів [6, с. 8]. Розвиток різних видів уваги забезпечує інтенсивність і продуктивність навчального процесу, а тому можна говорити про її дієве значення у здійсненні вокального навчання.

Послідовна реалізація визначених педагогічних умов покликана забезпечити оптимізацію формування виконавських умінь у процесі вокального навчання підлітків. До напрямів подальших досліджень відносимо: вивчення зарубіжного досвіду вокального навчання підлітків, визначення відповідних принципів, розробка нових методів і форм навчання вокалу учнів підліткового віку.

Список використаних джерел

1. Карпенко Є. Дитяча опера як засіб естетичного виховання / Є. Карпенко, Н. Карпенко // Мистецтво та освіта. – 2007. – №4. – С. 40–44.
2. Маруфенко О.В. Формування ціннісного особистісного ставлення майбутнього вчителя музичного мистецтва до власного голосового здоров'я як наукова проблема / О.В. Маруфенко // Мистецька освіта у вимірах сучасності: проблеми теорії та практики. – Дніпропетровськ, 2014. – С.193–201.
3. Падалка Г. Педагогіка мистецтва : теорія і методика викладання мистецьких дисциплін / Г.М. Падалка. – К. : ОсвітаУкраїни, 2008. – 274 с.
4. Печерська Є. Уроки музики в початкових класах / Є.П. Печерська. – К. : Либідь, 2001. – 270 с.
5. Развитие детского голоса : мат-лы научной конференции по вопросам вокально-хорового воспитания детей, подростков и молодежи : [под. ред. В.Н. Шацкой] – Москва, 1963. – 341с.

6. Софроній З.В. Методика формування виконавської уваги майбутніх учителів музики у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін: автореф. на здоб. наук. ступ. канд. пед. наук. / З.В. Софроній. – К., 2010. – 22 с.
7. Черкасов В.Д. Становлення і розвиток музично-педагогічної освіти в Україні (1962-1991) : монографія // В.Д. Черкасов. – Кіровоград-ЛТД, 2008. – 374 с.
8. Хлебнікова Л. Могутній виховний потенціал / Л.М. Хлебнікова // Музика в школі. – 1982. – №8. – С. 3–10.
9. Щолокова О.П. Вивчення шкільного репертуару в інструментальних класах в процесі підготовки вчителя музики в школі / О.П. Щолокова // Музика в школі. – №9. – К., 1983. – С. 48–51.

The article considers pedagogical conditions of formation of performing skills of adolescents in the process of vocal learning. It is proved that the formation of performance skills of adolescents will be successfully provided that the safety and health of the singing voice. The development of children's voices is quite a complex socio-biological and physiological process, the knowledge of which success can be achieved provided that it is a complex study representatives of a number of Sciences – physiology, anatomy, hygiene, psychology, pedagogy, methodology. It was found that critical vocal in the education of adolescents is the availability of vocal repertoire, which must satisfy the age norms of speech of adolescents, their mental capabilities and performing. Teaching notes the focus of the repertoire, the essence of which lies not only in its artistic value, but in a number of purely vocal requirements, namely: convenience, range, tessitura, tonality, vocal melodic lines, accompaniment; building a climax in an accessible sound and a convenient vowel. Analysis of the practice of vocal teaching teenagers has revealed that this process will be successful if the introduction in the process of vocal training for adolescents elements of theatre arts. Effective vocal development of students, is children's Opera, which combines the educational capabilities of different art forms, allows you to thoughtfully and competently introduce kids into the complex world of "adult music". The process of formation of performing skills adolescents will be more efficient when performing development of attention – emotional, strong-willed, logical, creative, ensemble, self-regulating in dialectical unity with prednisone, operating room and recovery areas. Consistent implementation of these conditions requires a teacher of vocal knowledge of the nature of children's and youth voices and methods of protection; principles on which to build vocal repertoire for children of secondary school age; methods and techniques of theatrical activity; the features of the different types of attention and their functions. The combination of proposed conditions in a given situation plays the role of pedagogical influence factor that causes the success of vocal training for adolescents.

Key words: performing skills, vocal training, voice, repertoire, performing arts, attention.

РОЗДІЛ 5

МЕТОДИКА ПОЧАТКОВОГО НАВЧАННЯ І ДОШКІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ

УДК 373.2+373.3.016:618.3

Бабюк Тетяна

Babiuk Tetiana

РОЛЬ НАСТУПНОСТІ МІЖ ДОШКІЛЬНИМ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ І ПОЧАТКОВОЮ ШКОЛОЮ У ФОРМУВАННІ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ ДІТЕЙ

THE ROLE OF PRESCHOOL EDUCATIONAL ESTABLISHMENT AND PRIMARY SCHOOL CONTINUITY IN FORMING CHILDREN'S HEALTHY LIFESTYLE

У статті автор дає визначення поняття “наступності у вихованні здорового способу життя старших дошкільників і молодших школярів”. Визначено педагогічні умови, принципи та шляхи ефективного виховання здорового способу життя дітей дошкільної і початкової ланок навчання.

Ключові слова: *здоровий спосіб життя, дошкільний навчальний заклад, початкова школа, неперервна валеологічна освіта.*

У педагогіці наступність між окремими освітніми ланками розглядається як зв'язок, завдяки якому забезпечується подальший розвиток на наступних ступенях освіти того прогресивного та раціонального, що було досягнуто у формуванні особистості на попередніх ступенях. Враховуючи, що діти втрачають певну частку здоров'я за роки навчання у школі, питання зміцнення та збереження їх здоров'я, формування здорового способу життя, стає одним із найважливіших. При цьому, критеріями його сформованості виступає не лише рівень здоров'я дитини, а й її здатність до здоров'ятворення.

Аналіз наукових праць свідчить, що сучасна постановка проблеми наступності між дошкільною та початковою ланками загальної освіти, підходи до її розв'язання характеризуються спрямованістю на особистісний розвиток дитини в контексті гуманістичної освітньої концепції. Як наслідок, загальні принципи, на яких сьогодні здійснюється наступність, передбачають створення умов для цілісного психічного розвитку дитини, формування її життєвої компетентності, спрямування на творчість і самореалізацію. Це, в першу чергу, принципи гуманізації, демократизації та диференціації, завдяки яким дошкільна і початкова школа вписуються в систему неперервної освіти. Проблемі наступності приділяють значної уваги сучасні науковці та практики, зокрема, А. Богуш, О. Кононко, О. Савченко, Н. Лисенко, В. Кузь, З. Плохій, М. Машовець та ін.

Дошкільна і початкова ланки освіти на сьогоднішньому етапі працюють за оновленими програмами, впроваджуються нові педагогічні технології, відбувається інтенсивний пошук оптимальних форм і методів педагогічного процесу, його гуманізації та демократизації. Отже, закономірно постала необхідність наукового обґрунтування шляхів реалізації наступності в

роботі цих освітніх ланок. У нашому дослідженні розглядатимемо роль наступності у вихованні здорового способу життя дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку.

Розглядаючи психолого-педагогічний аспект проблеми наступності, З. Борисова, В. Гурська, О. Киричук відзначають, що вся виховна робота в дошкільному навчальному закладі має бути спрямована на загальну підготовку дитини до шкільного навчання, на забезпечення всебічного і гармонійного розвитку дитини відповідно до вимог сучасної школи. Сучасна школа вимагає від дітей, які вступають до першого класу, не стільки наявних спеціальних знань, умінь, скільки складних форм розумової аналітико-синтетичної діяльності, високого рівня морально-вольових якостей, працьовитості, загального здоров'я [3, с. 14].

Низка нерозв'язаних проблем є сьогодні в наступності методів навчання і виховання. Так, останнім часом у початкових класах стали застосовуватися проблемні методи навчання, а у дошкільній педагогіці продовжують превалювати репродуктивні методи. Переосмислення вимагає й співвідношення слова і наочності під час навчання дітей дошкільного віку. “Відомо, що п'ятнадцять – двадцять років тому багато уваги приділялося питанням співвідношення слова та наочності. У спеціальній літературі висвітлювалася роль наочності не тільки в дошкільних навчальних закладах, але й у початковій школі. Тепер у дошкільних навчальних закладах наявні різноманітні форми наочності, а роль слова, словесної розповіді як способу засвоєння явно недооцінюється. Це негативно впливає на навчання в школі, де за допомогою слова засвоюються узагальнені способи навчальної діяльності”, – відзначає З. Борисова, пояснюючи позицію тих фахівців, які наполягають на зменшенні питомої ваги наочних методів у навчанні дошкільників [3, с. 17].

Отже, науково-теоретичний аналіз проблеми наступності дає підставу стверджувати, що вона займає важливе місце в організації навчально-виховного процесу в дошкільному навчальному закладі та початковій школі і є загальною проблемою забезпечення неперервності розвитку особистості на різних вікових етапах. Наступність є актуальною проблемою на сьогодні, тому що вона ніколи не виступає як випадковий процес, а як необхідне, закономірне явище, яке забезпечує поступальний розвиток, спадкоємні зв'язки між його різними етапами та їх узгодженість. Наступність є основною умовою існування будь-якої системи навчання і виховання. Відсутність наступності між окремими ланками, етапами навчально-виховного процесу приводить до зниження його ефективності. Сутність наступності полягає як у встановленні закономірних зв'язків між етапами розвитку особистості з урахуванням специфіки цього вікового періоду, так і у створенні психолого-педагогічних умов у діяльності дошкільного навчального закладу і школи, які б забезпечували розвиток дитини, оволодіння нею знаннями, умінями, навичками та нормами і правилами поведінки. Крім того, теоретичний аналіз та узагальнення досліджень із проблеми наступності в освіті дає підставу визначити її характерні риси: зв'язок у завданнях навчання та виховання; зв'язок між попереднім і наступним матеріалом у змісті роботи; взаємозв'язок отриманих і нових знань, умінь і навичок, їх розширення, поглиблення й удосконалення; врахування перспективи розвитку дітей і тих змін, які відбуваються у їх особистому розвитку; встановлення зв'язків між окремими ланками навчання.

На думку медиків і педагогів, основи здоров'я закладаються у ранньому дитинстві, а у шкільні роки дитина повинна ставати сильнішою, міцнішою, витривалішою. “Зміцнити здоров'я людини в дитинстві, не допустити, щоб дитина вступала в юність кволою і млявою, – писав В.О. Сухомлинський, – це означає дати їй всю повноту життєвих радощів” [5, с. 432]. Вступ дитини до школи – важливий момент у її житті, який визначає її погляди, думки, навички, що були закладені у дошкільному закладі або сім'ї. Тому культивування здоров'я як цілісної системи з перших днів навчання великою мірою відбивається на способі життя людини у майбутньому.

Сучасний напрям, який взято на озброєння для вирішення проблем здоров'я та виховання здорового способу життя має назву “валеологія” (від лат. *valeo* – будь здоровим). Валеологія

як наукова дисципліна вивчає фундаментальні закони формування, збереження та зміцнення здоров'я особистості. Вона окреслює шлях до нескінченного розвитку духовно-енергетичного потенціалу, шлях до управління своїм здоров'ям і підтримання його на творчо-активному рівні. Валеологія розв'язує одне із найважливіших для суспільства завдань – трансформувати нові наукові знання про здоров'я людини з теоретико-системної форми у форму виховного та інформаційного напрямку для дітей дошкільного віку і школярів, із метою застосування ними цих знань у повсякденному житті. Розгляду проблеми здорового способу життя присвячена значна кількість праць, у яких висвітлено формування здорового способу життя шляхом фізичного удосконалення (Е. Вільчковський, О. Дубогай, М. Зубалій, І. Петренко та ін.). Розробка науково-педагогічних засад щодо процесу валеологічного виховання дітей та молоді знайшла своє відображення в дослідженнях О. Вакуленко, С. Лапаєнко; питання здорового способу життя школярів відображено у дослідженнях Т. Бойченко, О. Дубогай, С. Свириденко; здоровий спосіб життя дошкільників розглядають у своїх працях О. Іванашко, С. Юрочкіна.

Соціально-педагогічні умови формування здорового способу життя молодших школярів у позакласній виховній роботі розглядає С. Свириденко. У ході дослідження автор констатує, що в педагогічній практиці простежується відсутність систематичних впливів на ставлення дитини до власного здоров'я [4]. Діяльність учителів має здебільшого епізодичний і фрагментарний характер, не створено взаємодії школи, сім'ї та громадськості у формуванні здорового способу життя молодших школярів.

Цінним для нашого дослідження є обґрунтований висновок О. Іванашко про те, що дошкільний вік виступає основним періодом набуття соціального досвіду, зокрема формування орієнтацій на здоровий спосіб життя [1]. Поданий у дослідженні психологічний матеріал дозволив автору розглянути феномен здорового способу життя в дошкільному віці через особливості мотиваційно-ідентифікаційної детермінації поведінки дитини, які визначалися такими показниками: прийняття дитиною вимог здорового способу життя; наслідування конкретних зразків ведення здорового способу життя як елемента поведінки групи, до якої належить дитина; демонстрація дотримання вимог здорового способу життя в різних ситуаціях спілкування та життєдіяльності.

У дослідженні С. Юрочкіної розкриваються зміст і методика валеологічного виховання дітей старшого дошкільного віку. Автор наголошує на тому, що ефективність валеологічного виховання дітей дошкільного віку забезпечується: фаховою підготовкою вихователів з даної проблеми; створенням гігієнічних та матеріальних умов у дошкільному закладі; взаємодією педагогічного колективу, медичного персоналу дошкільного закладу та сім'ї у розв'язанні валеологічних навчально-виховних завдань [7, с. 71]. Окрім того, автор доводить, що особливість валеологічного виховання полягає в неперервності означеного процесу.

Із метою розв'язання проблеми валеологічного виховання група вчених та практиків (Т. Бойченко, Н. Вадзюк, В. Горащук та ін.) розробила Концепцію неперервної валеологічної освіти в Україні. Вона є складовою частиною загальної Державної програми національної освіти і враховує досвід з цієї проблематики передових країн світу. Основна мета неперервної валеологічної освіти – формування здорового способу життя як провідного чинника і потужного механізму збереження та зміцнення здоров'я. Серед її основних завдань – формування валеологічної свідомості та валеологічного мислення на основі народних традицій і кращих досягнень світової валеологічної науки та практики; прищеплення умінь та навичок здорового способу життя; навчання індивідуального способу життя учнів; організація руху за здоровий спосіб життя серед освітян, батьків та студентів з огляду на їх виховний вплив на юне покоління. Концепція визначила такі наскрізні змістові лінії з одиницями знань інтегративного валеологічного курсу: людина та її здоров'я; природні умови здоров'я; соціальні умови здоров'я; етноздоров'я; індивідуальне здоров'я [2, с. 15].

Перед педагогами дошкільного навчального закладу і вчителями початкової школи стоїть єдина мета – організувати життя і діяльність дитини таким чином, щоб вона безболісно,

адекватно, реагуючи на зміни у її житті, змогла освоїти новий для неї статус школяра. Однак успіх у будь-якій діяльності багато в чому визначається фізичним та психологічним станом дитини. Отже, одне із пріоритетних завдань дошкільних навчальних закладів і загальноосвітніх навчальних закладів – збереження та зміцнення здоров'я дошкільників та учнів початкових класів, формування у них здорового способу життя з урахуванням принципу наступності. Поняття “наступності у вихованні здорового способу життя старших дошкільників і молодших школярів” ми розглядаємо як взаємозв'язок у змісті, методах, засобах і формах роботи на різних ступенях системи виховання, який забезпечує послідовне виховання здорового способу життя особистості через опору на досягнутий нею рівень вихованості і готує її до виконання більш складних вимог на наступних етапах навчання і виховання.

На основі науково-педагогічного аналізу з питань наступності виокремили найбільш ефективні, на наш погляд, умови виховання здорового способу життя дітей двох ланок навчання – дошкільної і початкової освіти. Серед них:

- валеологічна спрямованість навчально-виховної роботи дошкільного навчального закладу і першого класу школи;
- взаємозв'язок у змісті, завданнях, методах і засобах валеологічного виховання;
- співпраця дошкільного навчального закладу і початкової школи у розв'язанні освітньо-виховних завдань з виховання здорового способу життя;
- максимальне використання всіх видів дитячої діяльності для виховання здорового способу життя у їх розумному співвідношенні.

Комплексне розуміння здорового способу життя передбачає, що такий феномен може гармонійно формуватися в умовах спеціально організованої педагогічної діяльності. Діяльність педагогічних колективів дошкільного навчального закладу та початкової школи з виховання здорового способу життя повинна будуватися на таких принципах:

- гуманізму, який передбачає орієнтацію на підростаючу особистість як вищу цінність, врахування її вікових та індивідуальних особливостей;
- цілісності, який передбачає охоплення емоційно-чуттєвої, пізнавальної та вольової сфер особистості, в яких загальні та спеціальні знання та уміння дозволяють усвідомити дитині переваги здорового способу життя;
- наступності, який передбачає взаємозв'язок у змісті, методах, засобах і формах роботи дошкільного навчального закладу і початкової школи, який забезпечує послідовне виховання здорового способу життя дитини через опору на досягнутий нею рівень вихованості і готує її до виконання більш складних вимог на наступних етапах навчання і виховання;
- превентивності, який полягає у керуванні педагогічної діяльності, яка забезпечує реалізацію заходів профілактичного характеру, спрямованих на запобігання розвитку шкідливих звичок, екологічної брутальності тощо;
- суб'єктності, який передбачає емоційну опору на реальне життя дитини з урахуванням його особистісного досвіду;
- принцип єдності педагогічних вимог освітніх закладів і сім'ї.

Основною формою роботи з виховання здорового способу життя дітей означеного віку визначено заняття у дошкільному навчальному закладі й урок у початковій школі, оскільки саме на заняттях (уроках) відбувається активізація пізнавальної діяльності дітей. Навчально-виховний процес у дошкільному навчальному закладі та в початковій школі будувався на основі таких видів діяльності: пізнавально-пошукова (спостереження, вправи, вирішення проблемних ситуацій, творчі завдання, досліді); ігрова (дидактичні, творчі, рухливі ігри, кросворди); зображувальна (малювання, ліплення); мовленнєва (читання художньої літератури, бесіди, складання розповідей); навчальна (формування умінь та навичок на заняттях у підготовчій групі та на уроках у першому класі). Робота з дітьми з виховання здорового способу життя здійснюється в ході спеціально розробленої системи занять (уроків). Для дітей

старшого дошкільного та молодшого шкільного віку використовували однакову тематику але з ускладненням практичних завдань та теоретичного матеріалу для першокласників.

Перші заняття були присвячені формуванню у дітей уявлень про здоров'я людини, можливості його збереження та зміцнення завдяки власним щоденним зусиллям. Заняття створювали позитивні емоції щодо цінності здоров'я та спонукали дітей до активних дій для збереження власного здоров'я. Діти розмірковували над питаннями: Що означає бути здоровим? Як виглядає здорова людина? Для чого потрібне здоров'я? Що слід робити, щоб бути здоровим? В результаті такої бесіди діти усвідомлювали, що здоров'я – одна з найголовніших цінностей людини, без якої неможлива реалізація особистих планів. Увага акцентувалася на тому, що слід піклуватися про здоров'я з дитинства, готуючи себе до повноцінного дорослого життя.

Далі дітям пропонували розповісти, як вони піклуються про власне здоров'я. Їх відповіді, як правило, зводилися до наступного: “Роблю зарядку”, “Не п'ю холодну воду”, “Ходжу в басейн” тощо. В ході заняття узагальнювався досвід дітей з ведення здорового способу життя, збагачувався тими прийомами та засобами, які не були перераховані.

Для формування пізнавального та емоційно-ціннісного компонентів дітям пропонувалося пояснити зміст прислів'їв та приказок. Старшим дошкільникам для розмірковування були запропоновані прислів'я: “Здоровому усе здорово”, “Здоров'я не купиш”, а молодші школярі пояснювали зміст таких прислів'їв: “Здоров'я маємо – не дбаємо, а втративши – плачемо”, “Бережи одяг, доки новий, а здоров'я – доки молодий”. Розмірковування над прислів'ями поглиблювали та розширювали уявлення дітей про здоров'я, збагачували досвід в емоційно-значущих ситуаціях.

Хоча й існує багато визначень поняття “здоров'я”, діти старшого дошкільного віку визначають здоров'я як відсутність хвороби, що сприяє правильному розумінню змісту поняття “здоровий спосіб життя”, тобто що потрібно робити, як потрібно жити, щоб зміцнювати здоров'я і не хворіти. Підсумком занять став висновок про необхідність щоденної турботи про власне здоров'я та здоров'я оточуючих.

На заняттях (уроках) пропонувалося використовувати різні методи та прийоми (як правило, 2-3 методи), що викликало зацікавленість дітей змістом навчання, сприяло активізації їх пізнавальної активності.

Важливим методом виховання здорового способу життя є практичні методи (спостереження, вправи, вирішення проблемних ситуацій, творчі завдання, досліди, ігри тощо). Для завдань та ігор використовувалися ситуації з життя дітей, художніх творів, кінофільмів, пропонувалося використати усі можливі варіанти розв'язання чи виходу із ситуації. Це давало змогу дітям бути активним та свідомим учасником процесу виховання здорового способу життя, сформуванню ціннісного ставлення до здоров'я, спонукало до формулювання правил поведінки для збереження здоров'я. Основним практичним методом у формуванні звичок здорового способу життя є вправляння, який базується на багаторазовому повторенні оздоровчих дій. Для виховання звичок необхідно, перш за все, правильне формування дії. При оволодінні певним видом діяльності важливо розповісти дитині про значення виконуваної дії та про всі умови, які визначають правильність її виконання. Це сприяє формуванню загальних пізнавальних установок та дає змогу виконувати дію відразу без суттєвих помилок та без особливих труднощів. Якщо при цьому дитину похвалять, то у неї виникає переживання успіху, досягнутої мети. Це різко міняє відношення дитини до виконуваної дії: вона стає для дитини цікавою, виникає тенденція до повторення приємного заняття [6, с. 46]. Звички є основою характеру, коли вони виховуються в єдності з моральними переконаннями та духовними інтересами. При такому поєднанні значення звичок зростає ще й тому, що кожна нова звичка призводить до виникнення нової потреби дитини, в нашому випадку – потреби бути здоровим.

Наступним методом виховання здорового способу життя є словесні методи (бесіди, читання художньої літератури, обговорення, роз'яснення, складання розповідей тощо). Бесіди (фронтальні, групові, індивідуальні) – це ефективний метод профілактичної роботи. Бесіди сприяли набуттю та поглибленню знань про здоров'я та здоровий спосіб життя, про моральні та соціальні норми здорового життя. Читання є необхідним методом навчання, але в чистому

виді не дає належного ефекту засвоєння навчального матеріалу. Тому читання поєднували з іншими методами. Метод обговорення теми чи ситуації із життя, книги, фільму дав дітям змогу обмінюватися думками та враженнями.

Великого значення у роботі зі старшими дошкільниками та молодшими школярами мають наочні методи (демонстрація, замальовки, відеозаписи тощо). Метод демонстрації розрахований на усі способи сприйняття, тому він повинен бути присутнім майже на кожному занятті.

Важливою умовою забезпечення ефективності проведення різноманітних форм навчальних занять являлось створення відповідного валеологічно доцільного розвивального середовища. Це передбачало дотримання усіх гігієнічних норм в доборі меблів, обладнання, світлового та температурного режимів, вибору найбільш доцільних форм організації занять, умов для систематичного загартовування, психологічного комфорту, естетичне оформлення місць організації занять, форм передачі інформації, обладнання куточка здоров'я, спеціальної бібліотеки а також об'єднання зусиль вихователів дошкільних закладів, вчителів початкової школи та батьків.

Отже, підвищення ефективності формування здорового способу життя дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку можливе за забезпечення наступності у роботі дошкільного навчального закладу та початкової школи. Її сутність виявляється у встановленні зв'язку у змісті навчального матеріалу, методах керівництва та формах організації навчально-виховного процесу, який, з одного боку, спрямований на підготовку дітей до навчання в школі, з іншого – на оптимальне використання набутого в дошкільному навчальному закладі досвіду здоров'язбережувальної діяльності.

Список використаних джерел

1. Іванашко О.Е. Психологічний аналіз усвідомлення здорового способу життя дітьми дошкільного віку : автореф. дис. ... канд. психол. наук. / О.Е. Іванашко. – Рівне, 2001. – 20 с.
2. Концепція неперервної валеологічної освіти в Україні // Шкільний курс "Валеологія" : Зб. матеріалів. – К. : Освіта, 1994. – 94 с.
3. Наступність у навчально-виховній роботі дитячого садка і школи / За ред. З.Н. Борисової. – К. : Рад.школа, 1985. – 141 с.
4. Свириденко С. Формування культури здоров'я дитини в сім'ї як чинник соціальної компетентності // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство : наук.-метод. зб. / ред. кол. Н. Софій (голова), І. Єрмаков (кер. авт. кол. і наук. ред.) та ін. / С. Свириденко. – К. : Контекст, 2000. – С. 135–139.
5. Сухомлинський В.О. Вибрані твори : у 5 т. / В.О. Сухомлинський. – К. : Рад. шк., 1977. – Т. 3. – 670 с.
6. Рубинштейн С. Л. О воспитании привычек у детей / С.Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1996. – 150 с.
7. Юрочкіна С.О. Педагогічні засади валеологічного виховання дітей старшого дошкільного віку : дис. ... канд. пед. наук / С.О. Юрочкіна. – К., 1997. – 135 с.

In pedagogics, the continuity of separate educational links is viewed as the connection that ensures that further development of progressive and rational ideas that have been attained in personality forming on previous stages is provided during the next stages of education. Taking into account the fact that children lose certain part of their health during their school years, the issue of strengthening and maintenance of their health, forming of healthy lifestyle becomes one of the major ones.

Continuity is the basic condition of existence of any educational system. Absence of continuity between separate stages results in the decline of its efficiency. The essence of continuity consists both in establishing appropriate connections between the stages of personality development while taking into account the features of certain age group and in creation of pedagogical and psychological activity conditions that would provide child's development, ensure knowledge, abilities, skills, norms, and rules of behaviour understanding at preschool educational establishment and school. Based on scientific pedagogical analysis in continuity we have distinguished the most effective conditions children's healthy lifestyle education: valeological orientation

of educational work of preschool educational establishment and primary school; interconnection in content, tasks, and methods of valeological education; cooperation of preschool educational establishment and primary school in healthy lifestyle forming; maximal use of all types of child's activities.

Activities of teaching staff at preschool educational establishment and primary school aimed at healthy lifestyle education should be built on such principles: humanism, integrity, continuity, prevention, subjectivity, unity of pedagogical requirements of educational establishments and family.

The basic forms of such children's healthy lifestyle education work are class at preschool educational establishment and lesson at primary school. The educational process in preschool educational establishment and primary school is built on such types of activity: cognitive, play, depicting, speech, educational. Work with children on healthy lifestyle education is realised through specially developed system of classes (lessons).

The important condition of providing efficiency of various lesson forms delivery is creation of certain valeologically expedient development environment. It entailed observance of all hygienic norms in selection of furniture, equipment, light, and temperature modes, choice of the most expedient forms of class organization, conditions for the systematic tempering, psychological comfort, aesthetic workplace design, corner of health and special library organisation, and combined effort of preschool establishment educators, primary school teachers and parents.

Thus, the increase of children's healthy lifestyle education efficiency is possible through providing the continuity of work of preschool educational establishment and primary school. Its essence lays in creating connections in educational material, methods and forms of education that is simultaneously aimed at preparation of children to school studies and optimal use of the preschool educational establishment experience in healthy lifestyle.

Key words: healthy lifestyle, preschool educational establishment, primary school, continuous valeological education.

УДК: 373.2: 159.95: 159.955

Газіна Ірина

Hazina Iryna

ЕЙДЕТИКА В ДОШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ EIDETICS IN PRESCHOOL EDUCATION

У статті розкриваються можливості використання методів та прийомів ейдетики у навчанні дітей дошкільного віку. Акцентується увага, що саме ейдетика як одна з новітніх технологій ефективного засвоєння інформації, що ґрунтується на здатності людини відтворювати інформацію під дією яскравих наочних образів, дає змогу розкрити нові можливості для подачі навчального матеріалу та створює умови для ефективного запам'ятовування інформації дошкільниками. Подано приклади застосування прийомів ейдетики для запам'ятовування дітьми букв, цифр, цифрових рядів, літературних (як віршованих, так і прозових) творів.

Автор доходить висновку, що при системному використанні методів ейдетики поступово розвиваються здібності дитини, сенсорні відчуття, осмислене використання цих можливостей у навчанні, в повсякденному житті, творчій діяльності.

Ключові слова: ейдетика, методи та прийоми, пам'ять, діти дошкільного віку, навчання.

На сьогодні однією з важливих проблем, що стоять перед системою освіти України є пошук ефективних засобів навчання підростаючого покоління. Це повною мірою стосується і дошкільної освіти. Великий масив інформації отримує щоденно дитина. Однак, невеликий його відсоток відкладається в якості залишкових знань. Саме тому одним із важливих завдань сучасного педагога є не лише здійснити доступну, логічну й максимально повну подачу інформації, а й допомогти дитині її утримати для подальшого використання. У цьому сенсі неабияку роль

відіграє пам'ять. Однак, неспроможність дітей та педагогів повною мірою використовувати її можливості, робить процес засвоєння інформації малоефективним. Сучасна педагогічна практика здебільшого спрямована на заучування, а не на навчання. Сотні тисяч педагогів учать дітей, але більшість із них не навчає головному: вмінню легко, без напруження сприймати і відтворювати інформацію.

На сьогодні однією із новітніх технологій ефективного засвоєння інформації в умовах сучасної освіти є ейдетика. Слово "ейдетика" походить від грецького "ейдос" – вигляд, образ – психічне явище". Вона ґрунтується на здатності людини відтворювати яскравий наочний образ переважно тоді, коли об'єкт, який викликає цей образ, уже безпосередньо не діє на органи чуття, через тривалий час.

Термін "ейдетика" був уведений у психологію в 30-ті роки минулого століття німецьким ученим Еріком Йеншем та його однодумцями (О. Кро, А. Рікелем, Г. Фішером та ін.), які позначили ним феномен довготривалого збереження чіткого сліду інформації, що утримується в пам'яті людини. Ерік Йенш досліджував феноменальну пам'ять окремих підлітків. Його спостереження показали, що наявність унікальної пам'яті пов'язана з яскравим емоційно-образним сприйняттям інформації. Починаючи з 1920 року праці прихильників цієї наукової концепції друкувалися в німецьких наукових журналах і виходили у вигляді окремих видань [1, с. 7].

Не обійшли увагою це питання і вітчизняні видатні психологи й педагоги: П.П. Блонський, Л.С. Виготський і О.Р. Лурія. Саме останній уперше розділив прийоми зміцнення пам'яті на мнемотехніку (методи, що ґрунтуються на вербально-логічному мисленні) та ейдотехніку (методи, що ґрунтуються саме на образному мисленні).

У середині 80-х років минулого століття російський учений і педагог Ігор Матюгін розробив ігрову систему – "Школа ейдетики", спрямовану на покращення сприймання й відтворення інформації, яка базується на властивому кожній людині вмінні уявляти й фантазувати. У цій системі застосовується весь спектр уявлень і фантазій: зорових, рухових, тактильних, нюхових і смакових. Наразі відбувається становлення української школи ейдетики, яка враховує особливості національної психології та менталітету. Найважливішим компонентом вітчизняної школи ейдетики є її спрямованість на позитивне сприйняття дитиною навколишнього світу [1, с. 8].

Дошкільне дитинство – особливий період у розвитку особистості. У перші 6-7 років дитина запам'ятовує 70-80% інформації, яку активно використовує у своєму житті. Це – рідна мова, іноземна мова, орієнтація в просторі, часі, призначення і засоби використання навколишніх предметів тощо [2, с. 24]. Діти утворюють безліч запитань, нова інформація їм украй потрібна. У цей період пам'ять за швидкістю розвитку випереджає інші здібності, дитина розглядає картинку і згадує, бачить незвичайний предмет і починає міркувати, пригадуючи щось зі свого життєвого багажу. Як часто дорослі, спостерігаючи, з якою легкістю дитина схоплює нову інформацію, роблять прогнози і будують далекосяжні плани. Через деякий час виявляється, що не всім нашим планам судилося здійснитися. Легкість, з якою діти дошкільного віку запам'ятовують вірші, лічилки, загадки, казки, мультфільми, пояснюється бурхливим розвитком їх природної пам'яті [7, с. 112]. Річ у тім, що діти дошкільного віку сприймають та запам'ятовують інформацію через світ образів. Перші 5-7 років права півкуля, відповідальна за уяву, розвивається у людини швидше за ліву, відповідальну за логічне та аналітичне мислення. Ось чому яскраві образи такі важливі у житті дітей дошкільного віку.

Зважаючи на це, стверджуємо, що у роботі з дітьми дошкільного віку доцільно використовувати методи та прийоми ейдетики, що дасть змогу розкрити нові можливості для подачі навчального матеріалу та створить умови для запам'ятовування дітьми навчального матеріалу. Саме ейдетика здатна "перекласти" незрозумілу мову оточуючого дорослого світу на прийнятну і зрозумілу мову дошкільника. Вона включає понад 20 різноманітних технік ефективного запам'ятовування інформації, які допоможуть зменшити затрати часу на запам'ятовування потрібної інформації.

Можливості для застосування прийомів ейдетики у роботі з дітьми дошкільного віку надзвичайно широкі. Насамперед, – під час організованої дитячої діяльності. Зокрема, це можуть бути заняття, гурткова робота, прогулянки, екскурсії. Завдяки, ейдетичним прийомам вихователі ДНЗ отримують широкі можливості стимулювати у вихованців процес розвитку пам'яті (словесної, тактильної, зорової, нюхової, смакової). Звичайно, це потребуватиме неабиякої підготовки вихователя. Мають бути спеціальні засоби для проведення занять: картки із зображеннями та картки на тактильні відчуття, пластикові коробки чи поліетиленові пакети для нюхових відчуттів, CD диски із зображеннями, записами звуків та дитячих пісень. Така добірка наочного матеріалу дасть змогу задіяти всі аналізатори дитини: тактильні, зорові, нюхові, смакові, завдяки чому дитина буде мати можливість не лише побачити, а обстежити, почути, скоштувати, понюхати.

Пропонуємо розглянути ейдетичні методи та прийоми, що є доцільними у роботі з дітьми 4-6 років життя.

Ейдетичними прийомами, що допоможуть швидко і надовго запам'ятати літературні твори, як віршовані, так і прозові, є піктограми. Іншими словами, рядки вірша краще запам'ятовуватимуться, якщо кожний із них проілюструвати образними картинками. Ефективність підвищується майже вдвічі. Методика буде такою.

Для покращення роботи вірш, насамперед, слід поділити на блоки (по 2 або 4 рядки), намалювати образні картинки до кожного блоку вірша (бажано, щоб ці картинки придумували й малювали самі діти, але можна використовувати й готові, прості та зрозумілі зображення). Після цього читаємо вірші із послідовним розташуванням картинок. Пропонуємо дітям спробувати розповідати вірш за асоціаціями з цими картинками. Заключним етапом є розповідь вірша без опори на картинки. Слід враховувати педагогові, що не варто нав'язувати дітям асоціації чи образи, які їм абсолютно незрозумілі.

Вивчаючи вірші за цією методикою, діти дошкільного віку можуть не лише розвиватися, а й отримувати велике задоволення. Аналогічно можна пропонувати їм запам'ятовувати прозові твори. Відтак цей прийом використовується для збагачення словникового запасу, розвитку мовної активності.

Вважається, що навчитися запам'ятовувати цифри складніше всього. Недарма саме для телефонів існують записні книжки, або ж уміщені телефонні книжки в мобільні телефони. Завдячуючи ейдетичним образним асоціаціям, можемо навчити дошкільників без напруги, легко й швидко запам'ятовувати цифри та цифрові ряди.

При вивченні цифр, запам'ятовуванні цифрових рядів ефективним буде прийом “оживлення цифр”. Керуючись принципами ейдетики, вигадуюмо портрет-образ для кожної цифри, а потім їх малюємо. Наприклад, цифра 1 дуже схожа на Буратіно у профіль, цифра 2 – на лебедя, 3 – на верблюда, 4 – на стільця, 5 – на яблуко, 6 – на чайник, 7 – на прапорець, 8 – на сніговика, 9 – на саксофон, 0 нагадує нам м'ячик, чи бублик.

Відтак, діти слухають цікаві, незвичні, кумедні, насичені яскравими образами-цифрами історії вихователя, у яких той асоціює цифри з певними образами. Після цього вони відтворюють у пам'яті розповідь вихователя. Тепер вони вже образи асоціюють з цифрами, усно їх називають, викладають у ряд, відбирають із усіх пропонованих цифр саме ті, які траплялися в цікавій історії або розфарбовують, обводять по контуру, а якщо це старший дошкільний вік, то записують.

Зауважимо, що в жодному разі не можна давати дітям певні настанови на запам'ятовування. Потрібно лише пропонувати їм уявити собі зображувані картини.

Таким чином можемо навчити вихованців запам'ятовувати цифрові ряди, а відтак номери телефонів рідних, друзів, медичної допомоги, пожежної безпеки, дні народження, номери будинків, квартир тощо.

Ще одним цікавим та ефективним методом є “Метод Цицерона”. Його сутність полягає в тому, що кожній цифрі надамо певне місце.

Теорія місцевості, якою займалися ще в давнину, доводить, що особливо легко зберігаються в нашій пам'яті уявлення, пов'язані у нашій свідомості з певним місцем. Наприклад,

пропонуємо дітям уявити, що ви взяли відерце із синьою фарбою і на власних дверях великим пензлем намалювали трійку (3). Замінімо фарбу на червону і широким пензлем на стіні (поруч з цифрою 3) намалюємо вісімдесят три (83), що за розміром значно більше за попередню цифру. А от число двадцять сім (27) нашкрываємо великим цвяхом поруч (звичайно, стінку таким чином нівечити недобре, але ж це уявна дія), потім фарбою на підлозі (у тому місці, де осипалася крейда після нашої витівки із цвяхом), зобразимо число п'ятдесят (50).

Надалі пропонуємо скористатися зеленою фарбою – намалюємо величезну двійку (2), а вісімку (8), наприклад, – на меблях поруч із попередньою цифрою, або на сусідній стіні.

Сподіваюся, що у вашій уяві знайдеться паста “Аквафреш” і ви не пошкодуєте туби, аби написати на вікні по склу вісімдесят чотири (84). Гарне триколіркове число вийшло!

Уявіть, що на вашому пальці обручка з великим сяючим діамантом. Цим діамантом дуже зручно шкрябати по склу. От і нашкрываємо на другому вікні число дев'ятнадцять (19) – який “приємний” звук при цьому! Бррр!!!

Є ще одна вільна стіна. Ми з вами її трішечки “зіпсуємо” і чудовою блакитною фарбою намалюємо число двадцять один (21). На жаль, фарба дуже рідка, тому потекла на підлогу.

Подивимось тепер на нашу гарну стелю. Чому б не намалювати на ній жовтою фарбою тридцять дев'ять (39), але обережно, щоб фарба на голову не накрапала. Тепер візьміть торбинку з цукром і розсипте його на підлозі (уявно, звичайно), а пальцем напишіть, як на піску, дев'ять (9).

Таким чином уявно пересуваємося з дітьми по груповій кімнаті, надаючи кожній цифрі місце. Пропонуємо дітям спробувати ще раз пройти цим маршрутом і записати уявні цифри [1].

Можемо навчати дітей запам'ятовувати будь-яку текстову інформацію, чи просто слова. Розміщуючи її на стінах власної домівки, групової кімнати, спальні, ігрового майданчика ДНЗ, на знайомій місцевості, наприклад у парку, одним словом, у добре відомих місцях, куди подумки приємно повернутися.

Неабияку результативність при вивченні букв дає прийом графічних трансформацій. У його основу також покладено ідею створення асоціативних зв'язків між буквою та образом. Спочатку дітям показують трансформований образ букви, а потім саму букву [4, с. 37-38].

Цікаві прийоми роботи за асоціативним вивченням букв з елементами ейдетики розробила педагог-практик О. Пащенко [5]. Вона пропонує в роботі з вивчення букв українського алфавіту дотримуватися такої послідовності:

Насамперед слід створити асоціативний образ. Дітям показують предметне зображення, з яким встановлюється асоціативний зв'язок за призначенням, формою, зовнішніми ознаками тощо. Важливим є те, що графічний образ букви має максимально нагадувати букву, а також назва предмету має починатися з букви, яку необхідно запам'ятати. Після показу асоціативного образу, педагог ставить запитання: “Що це” або “Хто це”.

Другий етап – піктограма. Дітям демонструється чорно-біле зображення будь-якого предмета або явища, яке має запам'ятати дитина. Піктограма може зображати предмет у спрощеному варіанті або нагадувати про нього. Наприклад, хмара – це небо, парасолька – це дощ тощо.

Стрілки на буквах показують напрям руки дитини при вивченні графічного образу, а цифри – порядок цих рухів. Згодом слід навчити дітей коментувати і виконувати рухи самостійно. Спочатку дитина виконує ці рухи на запорошеній поверхні пальчиком, пізніше на папері – простим або кольоровим олівцем. Спочатку по контуру, потім по крапках. Пізніше на аркуші в клітинку.

Використання запорошеної поверхні дозволяє дитині, яка ще не вміє правильно тримати олівець вправлятися у написанні різних букв пальчиком. Це дозволяє легко виправляти помилки і багаторазово виконувати необхідні рухи.

Під час застосування пальчикового показу педагог допомагає дитині зробити комбінацію пальців таким чином, щоб вона нагадувала потрібну букву. Це сприятиме закріпленню графічного образу букви, укріплює м'язи руки і розвиває вміння координувати рухи, впливає на розвиток мовного центру дитини [5, с. 4].

Після такого “оживлення” дошкільник не просто краще запам’ятає літери, цифри але й отримує радість від цього.

З метою закріплення графічного образу букви О. Пащенко пропонує викладати букви з паличок:

А Г, Д, Е, И, І, К, Л, М, Н, П, Т, Х, Ч, Ш, Щ, Й, У, Ц із довгих і коротких вирізаних з цупкого картону, сірників, або паличок фабричного виробництва;

Б, В, Є, З, О, Р, С, Ф, Ю, Я з паличок прямих та зігнутих вирізаних з цупкого картону, або виготовлених власноруч з іншого матеріалу, комбінуючи із звичайними паличками;

Викладання з ниток або не товстої мотузки різної довжини букв Б, В, Є, З, О, Р, С, Ф, Ю [5, с. 5].

Далі можна запропонувати дітям написання букви по крапках. Для цього діти отримують аркуші паперу з намальованими на них крапками. Під керівництвом дорослого, дотримуючись запропонованого напрямку руху, діти вправляються у закріпленні графічного образу букви [5, с. 6].

Ейдетика залучає всі аналізатори дитини, дозволяє не лише почути чи побачити, але й помацати, скуштувати, понюхати, подає нове через добре знайомі дітям образи. Чим більше видів аналізаторів беруть участь у запам’ятовуванні, тим краще і швидше проходить процес запам’ятовування. Психолог С. Іванов уважав, що секрет хорошої пам’яті в умінні створювати численні та різноманітні зв’язки з тим, що хочемо втримати в пам’яті. Неабияку роль відіграють тактильні асоціації. Є така китайська мудрість: скажи мені – і я забуду, покажи мені – і я запам’ятаю, дай торкнутися – і я зрозумію. Саме такий підхід до роботи з дітьми став підґрунтям основного ейдетичного принципу таких видів асоціативного мислення, як тактильні та предметні асоціації. Тактильні асоціації викликаються у дітей за допомогою тактильних табличок з різними фактурами (хутро, наждачний папір, фланель, крапельки воску, фольга, оксамит, велюр, гудзики, зерно тощо). Ці таблички допомагають дітям збагатити уявлення про довколишній світ, та розширити словниковий запас [6, с. 24-25]. Наприклад, пропонуємо дітям погратися у гру. Для цього добираємо 10 будь-яких зображень, на кожне зображення кладемо таблички з різними фактурами. Наждачний папір – на квіточку, вату – на книжку, металеві кнопки – на м’ячик, віск – на штори тощо. Просимо дитину торкнутися до наждачного паперу, а потім – подивитися на зображення: “яка жорстка, чудернацька квітка”, доторкнемося до вати, а ця книжка виготовлена із вати, яка вона м’яка і як приємно її читати.

Для роботи над розвитком звукових асоціацій можна використовувати аудіозаписи різних звуків та шумів, а також різноманітні шумові коробочки та мішечки. Для проведення такої гри слід підібрати відповідні шуми, а також картки з різноманітними зображеннями.

Наприклад, пропонуємо дітям послухати як мчить швидкий потяг, а потім подивитися на картку, де зображено черепаху й уявити, що це черепаха так швидко і шумно пересувається. Далі пропонуємо дітям послухати як у ставку квакають жабенята, а потім подивитися на картку із зображенням книги та уявити, що такі звуки ква-ква, вони чують, коли перелискують сторінки книжки тощо. Слухаючи звуки, дитина називає відповідне асоціативне зображення.

Для роботи зі смаковими асоціаціями не потрібні реальні смакові відчуття: смаки уявляємо, і залежно від вікової категорії, запропоновані смакові відчуття будуть ускладнюватися та розширюватися.

Насамкінець, можна задіяти нюхові асоціації. Нюховий аналізатор – це, мабуть, найсильніший із усіх названих. Треба бути дуже обережними, залучаючи його до роботи з дітьми. Основний спосіб залучення нюхового аналізатора – звернення до дитячої уяви [7, с. 16-17].

В ейдетичному напрямі можна проводити роботу за графічними абстракціями – друдлами. Використання друдлів дуже добре сприяє розвитку асоціативного мислення. Друдли (doodle) – це загадка-головоломка; малюнок, про який неможливо чітко сказати, що це таке. Простота та невизначеність друдлів створюють невичерпний простір для породження асоціативних образів.

Одним з найдієвіших ейдетичних прийомів у роботі з дітьми для запам'ятовування інформації є метод послідовної асоціації – створення за допомогою фантазії та образного мислення ланцюжка асоціацій.

Використання методів “оживлення” (надання уявному образу властивостей живої істоти – рухливість, динамічність тощо), входження, надлишковості (гіперболізація властивостей або окремих рис образу, відтвореного в уяві), трансформування (зміна образу для посилення його виразності та яскравості) дає змогу за допомогою пам'яті, уяви та нестандартного мислення вивчати різні навчальні предмети. Загалом ці методи оптимізують процес осмислення, опрацювання і засвоєння інформації, виробляють навички творчого мислення [8].

Отже, при системному використанні методів ейдетики поступово розвиваються здібності дитини, сенсорні відчуття, осмислене використання цих можливостей у навчанні, в повсякденному житті, творчій діяльності. Творчі здібності пов'язані зі створенням оригінального продукту з використанням нових способів у процесі діяльності. Але щоб бути творчою, вона повинна викликати у дитини сильний і стійкий інтерес, позитивні емоції, задоволення від її виконання. Тільки тоді виникне бажання без примусу займатися цікавою справою. Використання методів ейдетики викликають у дітей саме такі емоції.

Список використаних джерел

1. Антошук Є. Учимося запам'ятовувати і пригадувати: швидка пед.. допомога від укр.. школи ейдетики “Мнемозина” / Євген Антошук. – К. : Вирій, 2007. – 156 с.
2. Антошук Є. Школа ейдетики уявіть... / Є. Антошук. – Завуч. – 2000. – №32 (74). – С.1-48.
3. Артихович. В. Розвиток образного мислення. Формування навичок творчо-дослідницьких здібностей / Валентина Артихович. – Завуч. – 2006. – № 2 (260). – С. 7-10.
4. Кривоніс М.Л. Ейдетики як засіб підготовки дітей до школи / М.Л. Кривоніс, О.Л. Дробний. – Х.: Вид-во “Ранок”, 2012. – 176 с.
5. Пащенко О.Л. Асоціативне вивчення букв з елементами ейдетики. Креативна методика для роботи з дітьми від 2 до 6 років / О.Л. Пащенко. – К. : Аконт, 2007. – 72 с.
6. Матюгин И. Запоминание цифр. Книга по развитию образной памяти у детей / Игорь Матюгин, Ирина Рыбникова. – М.: Эйдос, 1993. – 77 с.
7. Черемошкина Л.В. Развитие памяти детей. Популярное пособие для родителей и педагогов / Л.В. Черемошкина. – Ярославль: “Академия развития”, 1996. – 240 с.
8. Интернет ресурс. Режим доступу: http://dnz.ucoz.nDet/blog/khmelnicka_n_g_vikoristannja_elementiv_ejdetiki_v_pedagogichnomu_prostori_doshklnogo_navchalnogo_zakladu/2014-02-03-6

In the article the possibility of using methods and techniques eidetics in teaching preschool children is described. Eidetics as one of the newest technologies for efficient assimilation of information based on the human ability to reproduce information under bright visual images, allows us to uncover new opportunities to supply educational material and create conditions for effective memorizing information preschoolers. It includes over 20 different techniques effectively storing information that can help reduce the time spent on memorization required information.

Eidetics methods for storing children letters, numbers, digital series, literature (both poetry and prose) works have been exemplified. Possibilities of their applications to work with preschool children is extremely broad, first of all when organizing children's activities. In particular, they can be classes, hobby groups work, walks, tours. Thanks to eidetic methods kindergarten teachers have opportunities to encourage the development of pupils in memory (verbal, tactile, visual, olfactory, gustatory).

Thus systemic use of eidetic methods gradually develop the ability of the child, touch sensation, meaningful use of these opportunities in education, in everyday life and creative activity. Creativity associated with the creation of the original product using new ways in the activities. But to be creative, it should cause a child strong and sustained interest, positive emotions, the pleasure of its implementation, only a desire to be engaged without forcing an interesting thing. The use of eidetics causes such emotions.

Key words: eidetics, methods and techniques, memory, preschool children, training.

УДК 373.2.015

Каньоса Наталія

Kaniosa Nataliya

ТЕАТРАЛЬНО-ІГРОВА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ ЗБАГАЧЕННЯ СЛОВНИКА СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

THEATRE-PLAY ACTIVITIES AS AN EFFECTIVE MEANS OF ENRICHING THE VOCABULARY OF SENIOR PRESCHOOL CHILDREN

У статті виявлено потенційні можливості театральної діяльності щодо збагачення лексичного запасу дітей дошкільного віку. Уточнено сутність поняття “театральна діяльність дошкільників”, що є важливим та ефективним засобом розвитку мовлення, оскільки сприяє розвитку образного літературного мовлення, що дозволяє дитині самостійно будувати зв'язне висловлювання, забезпечує усвідомлення змісту, ідеї художнього твору через сприймання театральної вистави.

Ключові слова: театральна діяльність, театралізована діяльність, театральномовленнєва діяльність, розвиток мовлення.

Поява нових видів діяльності, ускладнення спілкування з дорослими та однолітками, розширення кола життєвих зв'язків і відносин, до яких включена дитина, призводить до інтенсивного розвитку, по-перше, всіх аспектів розвитку мовлення (словника, звукової культури, граматичної будови), по-друге, його форм (контекстного та пояснювального) і функцій (узагальнювальної, комунікативної, планувальної, регулювальної, знакової). У дошкільника складаються тонкі та диференційовані звукові образи слів; спостерігаються значні кількісні та якісні зміни в розвитку його словника. У мовленні дитини стає не лише більше слів, але й відбувається розвиток їх значень.

Кінцевим результатом навчання рідної мови в дошкільному навчальному закладі є формування культури мовлення та спілкування дітей. Одним із провідних засобів формування культури мовлення дошкільників є збагачення, активізація й уточнення лексичного запасу рідної мови.

Особливості становлення й розвитку словника дітей упродовж дошкільного дитинства вивчали науковці: Н. Кирста, Н. Кудикіна, Н. Луцан, Ю. Руденко, Н. Савельєва. Різні аспекти словникової роботи висвітлено в дослідженнях лінгводидактів (А. Богуш, Є. Тихеєвої, Л. Федоренко). Проблемі збагачення словника дітей присвячено роботи вчених В. Гербової, Ю. Ляховської, О. Струніної, О. Ушакової. Натомість результати педагогічних спостережень засвідчили, що театральна діяльність не знайшла належного місця в практиці дошкільної освіти, зокрема й у збагаченні словника старших дошкільників.

Водночас науковці наполягають на необхідності забезпечення активної мовленнєвої практики засобами різних видів дитячої творчості. Серед них – гра-драматизація як різновид театралізованої гри (О. Амацьєва, Н. Водолага) та художньо-продуктивна діяльність (С. Ласунова, Т. Постоян). У численних працях (А. Аніщук, А. Богуш, Н. Гавриш, Л. Таніна, О. Ушакова) означені види діяльності виступають як засіб розвитку творчих здібностей дітей та їхнього мовленнєвого розвитку. Вчені (Ю. Косенко, Ю. Перенчук, Л. Фурміна) досліджували творчі прояви дошкільників у театральній діяльності, яка у своїй основі містить творчий початок і є художньою діяльністю.

Необхідність збагачення словника старших дошкільників зумовлена потребою спілкування дитини з оточуючими. Дитина розвивається в діяльності. А саме театральна діяльність є ефективним засобом збагачення й активізації словника, розвитку виразності

мовлення. Виключні можливості театральної-ігрової діяльності зумовлені тим, що вона виступає в трьох аспектах: як гра, праця та видовище. Так, під час гри відбувається активізація слів; у праці словник дошкільників збагачується новими словами; під час видовища – образною емоційно-забарвленою лексикою.

І. Кант уважав гру “незацікавленою діяльністю”, заняттям, яке “приємне саме по собі”. Т. Маркова вважає, що на розвиток дружби між дітьми суттєво впливає тривала за своїм характером творча гра. Сумісна гра створює умови для виникнення “дитячого суспільства” й реальних відносин у ньому між дітьми [5].

Перший етап розвитку гри пов’язаний із оволодінням дитиною специфічними функціями предметів – практична гра. Другий етап розвитку гри пов’язаний із оволодінням відносинами між людьми, опосередковує відношення до предмету – рольова гра. Третій етап – виділенням прихованих у цих відносинах завдань і правил людських дій і відносин – ігри з правилами – зі зсувом мотиву з процесу діяльності на її результат – гра-драматизація та гра-фантазування. Дитячі ігри надзвичайно різноманітні за змістом, характером організації, тому точна класифікація їх ускладнена.

У грі відбувається формування різних сторін особистості дитини (С. Рубінштейн). Ухвалення на себе різних ролей, відтворення вчинків людей сприяє проникненню в їх відчуття, співпереживанню їм, що зрештою впливає на розвиток “соціальних” емоцій, початок моральності. Цей вид діяльності суттєво впливає на розвиток у дітей здатності взаємодіяти з іншими людьми.

У дошкільній педагогіці для визначення діяльності, що пов’язана з театром, використовують декілька термінів: “театральна діяльність” (Л. Артемова), “театралізована діяльність” (А. Богуш), “театральна-ігрова діяльність” (О. Амадьєва), “театралізована гра” (Л. Артемова), “ігри за сюжетами літературних творів” (Ю. Косенко), “театральна-мовленнева діяльність” (Н. Гавриш).

Театральна-мовленнева діяльність – це вид художньо-мовленневої діяльності дошкільників, пов’язаний із сприйманням і відтворенням засобами театрального мистецтва художніх образів, навіяних літературними творами, складанням на цій основі власних сценаріїв і сюжетів. Учені (Л. Артемова, Н. Водолага, Н. Ветлугіна, Т. Доронова, Н. Михайленко) підкреслюють природність поєднання літературної та театралізованої діяльності, адже дійсність літературного тексту, казковість образів, виразність мовлення спонукає дітей до інсценування, імпровізації й виконання творчих завдань.

Театралізована діяльність – це, власне, гра в театр “для себе”, підготовка та показ вистав “для глядачів”. У процесі театралізованої діяльності дошкільники знайомляться з особливим видом праці (актора, режисера і тощо), застосовують кращі літературні форми. В Україні проблему розвитку мовлення в театралізованій діяльності досліджувала Н. Водолага. Автор у структурі театралізованої діяльності виокремлює артистичні й акторські здібності.

Акторські здібності дітей дошкільного віку – це такий рівень прояву психологічних особливостей індивіда, який забезпечує йому стійкий інтерес та успіх у художньо-мовленневій діяльності та успішне виконання ролей у театральній-ігровій діяльності. Тож, акторські здібності є частиною артистичних. Для них характерна глибина зосередження на своєму основному предметі – театральному образі. Різниця між ними може бути визначена співвідношенням: артист – не обов’язково актор, актор може виступати як артист (О. Амадьєва).

Театралізована діяльність у дошкільному віці існує та усвідомлюється педагогами як один з найефективніших засобів педагогічного впливу на розвиток особистості дитини, що використовується з певною метою і спонукається мотивами. Педагог розвиває в дошкільників вміння “входити в образ” й “утримувати” його впродовж усієї театралізованої діяльності; усвідомлення мовленневих та виконавчих дій; вміння передавати характерні особливості будь-якого художнього образу; здатність переносити отримані уявлення в самостійну ігрову діяльність; спроможність виявляти зацікавленість до театру як виду мистецтва; усвідомленість змісту, ідеї, художніх образів літературних творів.

Театралізована діяльність виступає як специфічний вид дитячої активності, один із найулюбленіших видів творчості. Ще С. Русова довела природність “драматичного інстинкту малюків”. Діти щиро включаються у театралізовану діяльність, стимульовані літературними, ігровими, особистісними мотивами. У них з’являється потреба у грі, що виникає під впливом літературного твору, а також потреба в самовираженні, спілкуванні, пізнанні себе через відтворення різних образів. У відвертому, щиросердому ставленні до художнього образу, втіленні його в різних формах театралізованої діяльності дитина виявляє рівень художньо-естетичного сприймання, мовленнєву компетенцію, певні знання, вміння, навички, здобуті нею раніше в умовах спеціально організованого навчання.

Театралізована діяльність є могутнім засобом мовленнєвого розвитку дітей. Під час перегляду вистави, знайомства з літературними творами за допомогою театру вони отримують зразки правильного, красивого, емоційно забарвленого зв’язного мовлення, насиченого влучними образними виразами, прислів’ями, приказками, фразеологізмами. Під час сюжетно-рольової гри розвивається діалогічне і монологічне мовлення. В мовленнєвотворчій діяльності діти вживають різні типи зв’язних висловлювань для вирішення конкретних ігрових, комунікативних ситуацій (міркування, пояснення, відтворення казкових діалогів, складання власних сценаріїв тощо). Мовлення стає більш зрозумілим, виразним, граматично оформленим. Гра сприяє розвитку сюжетоскладання. У процесі підготовки й показу вистави в дітей розвивається зв’язне мовлення, яке має емоційно забарвлений характер та передбачає широке вживання вербальних і невербальних засобів виразності (адже дошкільники або відтворюють художньо-мовленнєві сюжети і тим засвоюють норму в найвищому її прояві, або вправляються в самостійному складанні сюжету і – далі – сценарію театральної вистави).

Так, однією з перших, хто систематизував різні види театралізованої діяльності, була вітчизняний педагог С. Русова, яка вбачала в ній ефективний засіб розвитку мовлення і творчих здібностей. Автор виокремила такі види драматизації, як руханка і гра, в якій діти часто використовують для своїх забав зміст та словесні вирази тих казок, оповідань, що їм добре знайомі. С. Русова визначила два шляхи розвитку мовлення в процесі театралізованих ігор. Якщо діти спеціально готують ролі заздалегідь, дослівно вивчають репліки літературних героїв, це, на її думку, сприяє збагаченню словника дошкільників образними літературними виразами. Цей шлях надає драматизації більш літературної форми та краси, але перетворює драматичну гру на вправу навчання мови. Якщо ж гра проводиться без попереднього заучування тексту, за власною інтерпретацією, тоді розвивається словесна творчість дітей, що знаходить прояв у сюжетоскладанні. Цей шлях формує в малюків уміння знаходити слова, характерні для того чи іншого моменту, героя, полегшує для дітей драматизацію більшості казок.

Основною підставою для виокремлення таких видів театралізованих ігор, як драматизації, інсценування, ігри на теми художніх творів, В. Федяєвська вважає міру свободи щодо літературного тексту. Так, інсценування вимагає більш точного відтворення літературного тексту; гра за змістом твору припускає певну долю творчих змін у тексті за бажанням дітей.

Л. Артемова розрізняє театралізовані ігри залежно від виду гри та специфічного сюжетно-рольового змісту. Вона пропонує розподілити театралізовані ігри на дві основні групи: режисерські ігри та ігри-драматизації. У першому випадку дитина як режисер і водночас “голос за кадром”, організовує театральну-ігрове поле, акторами, виконавцями в якому є ляльки. В іншому випадку, актори, сценаристи, режисери – самі діти, які за ходом гри домовляються між собою про те, хто чим буде займатися, хто яку роль виконуватиме.

У програмі А. Богуш “Витоки мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку” подано таку класифікацію, яка включає і способи організації дітей, і зміст театральну-ігрової діяльності, і розмаїття літературних текстів, за якими можуть розіграватися театральні вистави. Автор виділяє ігри-драматизації, імпровізації, інсценівки художніх творів, ігри за сюжетами літературних творів, розігрування потішок, забавлянок, пісень [2].

Деякі дослідники розглядають театралізовану діяльність як ігри за сюжетами літературних творів (Р. Жуковська, В. Захарченко, Ю. Косенко) чи як творчі рольові ігри (Т. Маркова).

Так, Т. Маркова зазначає, що у творчих рольових іграх, які виникають і розвиваються під впливом змісту дитячих книжок, діти комбінують уявлення від прослуханих творів з уявленнями, які вони мають про навколишню дійсність в одному ігровому сюжеті. Зв'язок з текстом літературного твору в таких іграх менш стійкий, і діти мають змогу відображати в одному ігровому сюжеті не лише зміст будь-якого конкретного твору, але й окремі епізоди з різних літературних джерел, комбінуючи їх з уявленнями про навколишнє зі свого особистого досвіду. Тобто йдеться про сюжетоскладання як спосіб самостійної організації дітьми літературномовленнєвого матеріалу – сюжету, сценарію – основи гри. Автор досліджує цей вид ігор як “гру для себе”, тобто в ситуації, коли діти не спрямовують зусилля на якнайкращий виступ перед глядачами, не беруть на себе ще й подвійну роль автора. Вони грають для себе, щирсердо віддаються ігровій ролі [5].

Класифікація, запропонована Н. Водолагою (враховуються такі суттєві моменти, як позиція дитини в театралізованій діяльності, мета цієї діяльності, пріоритетність мовленнєвих завдань, вибір матеріалу, які змінювалися на різних етапах діяльності (сприймання театрального видовища, театралізована гра, підготовка театральної вистави (репетиції)):

- форма організації: а) моно-гра (індивідуальна), у процесі якої дитина сама і сценарист, і режисер, і виконавець усіх ролей; б) колективна гра, під час якої діти мають розподілити ролі, розвинути сюжет, дібрати костюми, підготувати та показати виставу. Індивідуальна гра дозволяє краще пізнати дитину-дошкільника, знайти ключ до розуміння душі малюка, оскільки в такій грі найбільш повно проявляються індивідуальні особливості дитини, її особистісні якості, водночас колективна гра має більші потенційні можливості щодо прояву й розвитку творчих здібностей дитини;
- свобода відтворення тексту: а) точне відтворення літературного тексту, тобто дослівна передача авторських слів, заучування тексту; б) вільне володіння текстом, яке дає дитині можливість імпровізувати, змінювати текст, додавати нові події, вводити нові персонажі. Але в будь-якому разі дитина має добре володіти текстом (авторським, власним), оскільки від цього залежить якість відтворення тексту та якість мовлення. Знання тексту надає можливість вільно “відходити” від нього, змінювати його, по-своєму інтерпретувати, тобто виявляється чудовим підґрунтям для розвитку словесної творчості дошкільнят;
- адресність: а) гра “для себе” (маніпулювання, режисерська гра); б) гра “для інших” (показ вистав, інсценування). У кожному з цих видів по-різному проявляються особливості мовленнєвого розвитку. Під час першої – дитина майже не вживає розгорнутих речень, адже гра не розрахована на глядачів, і тому ігрові дії не вимагають пояснень, уточнень. Нерідко сюжет народжується – на скритому рівні. Така діяльність не потребує спеціальної підготовки. Навпаки, гра “для інших” є більш складною, більш відповідальною, вимагає спеціальної підготовки, репетицій; мовленнєве оформлення ідеї, опис і динаміка подій мають бути зрозумілими іншим.

Для театралізованої діяльності дошкільників застосовують різні види театру, залежно від використання ігрового матеріалу та способу його розміщення. У дошкільній педагогіці виокремлюють такі види театру: ляльковий, театр маріонеток, пальчиковий, театр на фланелеграфі, тіньовий, – у яких використовують такі матеріали, як іграшки, картинки, ляльки, кокони, топотушки, смикунчики, маріонетки, фланелеграф, фігурки тіньового театру, “живі тіні”, що можуть бути розміщені на екрані (театр картинок, тіней, “живих тіней”), ширмі (театр пальчиковий, з ляльками бі-ба-бо, коконів, ляльок, маріонеток, смикунчиків), на столі (театр ляльок, іграшок, топотушок), на фланелеграфі (фланелеграф).

Кожен із цих видів театру має специфічні потенціальні можливості щодо розвитку мовлення дітей, їхньої ігрової діяльності. Так, найбільш потенційним щодо складання сюжету виявляється драматичний театр іграшок на столі; для відтворення складних казкових діалогів – ляльковий, пальчиковий театри, театр маріонеток. Фланелеграф, тіньовий театр можна віднести до моно-театру, моно-гри, в яких мовлення переходить на внутрішній рівень.

Театр коконів, топотушок, смикунчиків є дуже складним видом, адже вимагає високого рівня розвитку уяви: маніпулюючи, діти створюють певний образ, а власне мовленнєвий супровід залишається поза їхньою увагою.

Театралізована діяльність дошкільників має певні особливості в межах кожного вікового періоду. Це пов'язано з різним рівнем розвитку мовлення, ігрової діяльності, театральних дій, сприймання літературних творів.

Керівництво іграми в молодшому віці передбачає цілеспрямований вплив на зміст ігор дітей, але без підміни їхньої ініціативи й самостійності, що створює умови для розвитку творчості, допомагає малюкам встановити позитивні взаємовідносини.

Якщо для дітей трьох-п'яти років важливе суто переміщення фігурок, тобто маніпулювання предметами, що стимулює їхню мовленнєвотворчу діяльність, то у старшому дошкільному віці така театралізована творча гра переходить на вербальний рівень, коли для дітей стає суттєвою сама наявність персонажів, незалежно від їх рухів на сюжетному полі. У старших дошкільників ігрові дії часто мають символічний узагальнений характер, зберігаючи лише загальні риси дій, що надає дитині можливість за короткий час програвати більші "часові відрізки" подій. Старших дошкільників цікавить результат ігрової діяльності. Ігри носять колективний характер, довготривалі, з міцно складеним сюжетом, з виконанням правил, які містяться в ролі й обумовлені сюжетом гри. Провідним мотивом гри у цьому віці стає пізнавальний інтерес.

До старшої групи діти приходять уже з певним запасом ігрових умінь: будувати план-сюжет, розподіляти ролі, самостійно готувати атрибути та декорації, використовувати способи колективного спілкування.

Діти старшого дошкільного віку мають змогу самостійно організовувати й здійснювати театральну-ігрову діяльність, вони оволодівають умінням усвідомлено вибирати засоби виразності для самостійної театралізованої діяльності через художній аналіз літературного твору, образів героїв; опановують умінням узгоджувати власні дії з діями учасників гри, самостійно й справедливо розв'язувати суперечки, допомагати товаришам, дбайливо ставитися до ігор, радіти успіхам.

У старших дошкільників з'являється інше ставлення до вистави. Вони прагнуть глибше передати образ героя та показати власне ставлення до нього. Іноді діти вражають виразністю міміки, жести, слова. У дошкільників шести-семи років гра-драматизація стає виставою, в якій вони грають "для глядачів", а не "для себе", вона є ніби переходом до драматичного мистецтва.

Залежно від віку дітей змінюється й керівництво театралізованою діяльністю. У педагогіці існують різні погляди щодо ролі вихователя в організації дитячих ігор. На думку багатьох учених, гра – єдиний вид діяльності, в якому дитина виявляє незалежність від дорослих. Необережне втручання дорослих нерідко призводить до того, що гра згасає, перестає викликати інтерес дітей. Науковці відзначають, що не слід втручатися у гру дітей, що таке втручання перетворює її в навчання, "паралізує" дитячу творчість.

У старших групах більш широко використовуються прийоми опосередкованого педагогічного впливу: організація предметно-ігрового середовища, постановка перед дітьми проблемних ігрових завдань, допомога у плануванні діяльності, попередня мовленнєва робота тощо.

Дітей старшого дошкільного віку навчають складати сценарії до театральних вистав і театралізованих ігор. Навчання дітей дошкільного віку сюжетоскладання досліджувала Н. Водолага. Нею була розроблена методика навчання дітей складати сюжети для театралізованих вистав.

За Н. Водолагою, вихователь починає процес колективного сюжетоскладання з пропозицій щодо основної сюжетної лінії. Спочатку за допомогою запитань діти утворюють образи персонажів, уявну картину подій. Надалі педагог пропонує зв'язно разом (один починає фразу, другий продовжує) розповісти про початок подій. Наступним етапом роботи є обговорення за допомогою запитань основної частини розповіді. З-поміж висловлених діти обирають той варіант, який їм більше до вподоби. І знову діти завершують цей етап проголошенням цілісної розповіді. Аналогічно відбувається робота над останньою частиною твору. Наприкінці колективного сюжетоскладання вихователь пропонує дітям визначити, який епізод твору вони

будуть ілюструвати. Заняття завершується складанням на основі ілюстрацій спільного твору, виготовленням книжки з картинками до складеного сюжету, показом сюжету [3].

Дітей заохочують також до розробки сценаріїв на основі комбінування сюжетів. Ця робота відрізняється від попередньої тим, що сюжет дітям задається від початку. Запропонований сюжет діти мають збагатити, доповнити діалогами, описом дій персонажів.

У результаті цілеспрямованого навчання діти навчаються самостійно будувати діалоги; самостійно складати сюжети, розробляти сценарії і відтворювати їх у підготовленій власними силами та показаній виставі одного з видів театру (лялькового, пальчикового, театру іграшок, театру картинок). Така робота позитивно впливає на збагачення власних ігор дітей, вони починають самі змінювати сюжети. Складені дітьми сюжети стають значно багатшими, ігри тривають довше, підвищується мовленнєва активність дошкільників.

Отже, театралізована діяльність у різних її проявах має великі потенційні можливості щодо вирішення завдань мовленнєвого розвитку дошкільників. Причому кожен із видів театралізованої діяльності дозволяє вирішувати конкретні завдання, водночас забезпечуючи величезний позитивний вплив на загальний мовленнєвий розвиток дошкільників.

Комплексний підхід до театралізованої діяльності дозволить упорядкувати мовленнєву роботу, врахувати специфічність мовленнєвих завдань у кожному з напрямів.

Список використаних джерел

1. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку “Я у Світі” / Наук. ред. та упоряд. О.Л. Кононко. – 2-ге вид., випр. – К. : Світич, 2008. – 430 с.
2. Богуш А. Мовленнєва компетенція дошкільника як лінгводидактична проблема / А. Богуш // Дошкільна лінгводидактика : Хрестом. – К., 2005. – 176 с.
3. Водолага Н.В. Навчання розповідання дітей старшого дошкільного віку в театралізованій діяльності. – Дис. канд. пед. наук: 13.00.02 / Н.В. Водолага. – Одеса, 2001. – 218 с.
4. Костюшко Г.О. Педагогічні умови організації театральної самодіяльності / Г.О. Костюшко // Наукові записки : педагогічні та історичні науки. Вип. 57 / М-во освіти і науки України, НПУ ім. М.П. Драгоманова ; Укл. П.В. Дмитренко, Л.Л. Макаренко, редкол. М.І. Шкіль. – Київ : НПУ, 2004. – С. 68–75.
5. Маркова А.К. Психологія усвоєння мови як засобу спілкування / А.К. Маркова. – М. : Педагогіка, 1974. – 324 с.
6. Эльконин Д.Б. Развитие речи в дошкольном возрасте / Д.Б. Эльконин. – М. : АПН РСФСР, 1958. – 115 с.

The article deals with the necessity to enrich the dictionary of the senior preschool children due to the need of communication of the child with others. The child develops in activity, namely a theatre-play activity which is an effective means of enrichment and activation of vocabulary, development of expressive speech. Exceptional theatre and gaming activities act in three aspects: the game of work and spectacle.

So, the game causes the activation of words; in the work the preschoolers vocabulary is enriched by new words; during the spectacle – shaped emotionally colored vocabulary. The need to make maximum the use of gaming methods and techniques of teaching due to the fact that the psychological development of the preschool child corresponds to a gaming activity as a leading activity. One of the effective means of enriching the vocabulary of senior preschool children is a theatre-play activity, which is closest to the child. The formation of different parties of the child's personality takes place directly in the game activity, the game preschoolers interact with other people.

The article reveals the potential of theater enrichment activities vocabulary of preschool children. The essence of the concept “theater-play activity of preschool children”, which is an important and effective means of speech development, as it promotes the development of imaginative literary broadcasting, which allows the child to build a coherent statement provides an awareness of the meaning, ideas in art through the perception of a theatrical performance has been clarified.

So theatrical activity in its various manifestations has great potential for solving problems of speech development of preschool children. Each type of theatrical activity allows to solve specific tasks, while providing a huge positive effect on speech development of preschool children.

Key words: *theatre-play activity, drama activities, speech activity, speech development.*

CONTENTS

SECTION 1. PEDAGOGY

<i>Altukhov Vadym</i>	
ISSUES OF AESTHETIC EDUCATION OF A CHILD IN THE FAMILY IN THE HISTORY OF FOREIGN PEDAGOGY	9
<i>Barbash Yelizaveta</i>	
PECULIARITIES OF CONTROL SYSTEM DEVELOPMENT OF SCHOOL LEARNERS' FOREIGN LANGUAGE ACHIEVEMENTS IN UKRAINE (THE 90s OF THE XXth CENTURY)	14
<i>Bardinov Andrii</i>	
PREPARATION OF TUTORS' STAFF IN MODERN EDUCATIONAL SPACE	20
<i>Berezkina Olena, Kushnirenko Serhii</i>	
THE SEARCH OF NEW APPROACHES TO IMPROVE THE QUALITY OF EDUCATIONAL PROCESS TAKING INTO CONSIDERATION THE LEVEL OF PHYSICAL QUALITIES OF THE MODERN STUDENT	25
<i>Vaschenko Lidiya</i>	
EDUCATION FROM THE POINT OF THE PARTICIPANTS OF THE EDUCATIONAL PROCESS STAKEHOLDER'S SIDE.....	29
<i>Velikanova Hanna</i>	
CONTINUOUS TRAINING OF TEACHERS IN THE SYSTEM OF VOCATIONAL EDUCATION OF SPAIN	35
<i>Vlasenko Nataliya, Kyrylenko Hanna, Kyrylenko Oleksandr</i>	
THE PECULIARITIES OF THE INFLUENCE OF THE OBJECTIVE AND SUBJECTIVE FACTORS OF EDUCATIONAL ACTIVITY ON COLLEGE STUDENTS' ORGANISMS	40
<i>Vodiana Olha</i>	
METHODICAL PRINCIPLES OF FORMING PROFESSIONAL READINESS OF FUTURE SOCIAL WORKERS TO SOCIAL SUPPORT OF THE FAMILIES WITH THE CHILDREN UNDER THE GUARDIANSHIP	45
<i>Voronova Svitlana</i>	
SELF-EDUCATION OF SECONDARY EDUCATIONAL ESTABLISHMENT DIRECTOR: REALIA OF TIME	51
<i>Horbatiuk Oksana</i>	
PROBLEMS OF IMPLEMENTATION OF LEARNER FOCUSED APPROACH IN FUTURE TEACHERS' TRAINING PRACTICE	58
<i>Dichek Nataliya</i>	
CONTRIBUTION OF UKRAINIAN PSYCHOLOGISTS TO THE SPHERE OF SCHOOLING INDIVIDUALIZATION (THE END OF THE 1970s-1980s)	63
<i>Dolynskiy Yevhen</i>	
DIDACTIC FUNCTIONS OF INTERNET TECHNOLOGIES IN VOCATIONAL AND PRACTICAL TRAINING OF BACHELORS SPECIALIZING IN TRANSLATION.....	71
<i>Donchenko Victoriya</i>	
MAIN DIRECTIONS OF INTERNATIONAL ACTIVITY AT UKRAINIAN UNIVERSITIES	78
<i>Karpenko Oresta</i>	
THE EDUCATIONAL HERITAGE OF POLAND AS A SOURCE OF CREATIVE PROJECTING OF CARE AND EDUCATIONAL ACTIVITIES WITH CHILDREN	84
<i>Kovalchuk Henadii</i>	
INDUSTRIAL EXCURSIONS IN THE SYSTEM OF LABOR EDUCATION IN SECONDARY EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS OF UKRAINE IN THE 30s OF THE XXth CENTURY.....	89
<i>Korohod Tamara</i>	
EXPERIMENTAL VERIFICATION OF TECHNOLOGY OF FORMING THE EXPERIENCE OF INDEPENDENT COGNITIVE ACTIVITY AMONG THE STUDENTS OF THE NONLINGUISTIC HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS IN THE PROCESS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN THE FIELD OF PROFESSIONAL COMMUNICATION.....	95
<i>Kostiuk Olha</i>	
CANADIAN TEACHER TRAINING AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT FOR EFFECTIVE GENDER-EQUITY EDUCATION OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS	105

<i>Kravtsova Nadiya</i> DEVELOPMENT OF IDEAS OF A CHILD'S SELF-DEVELOPMENT AND SELF-REALIZATION IN THE PEDAGOGICAL HERITAGE OF JOHN DEWEY.....	111
--	-----

SECTION 2. METHODS OF TEACHING LANGUAGE AND LITERATURE

<i>Bachynska Maryna</i> AESTHETIC QUALITY OF THE EDUCATIONAL ACT IN PEDAGOGICAL VIEWS OF VOLOSHYNA N.Y.....	118
<i>Horbachevska Oksana</i> FUTURE PHILOLOGISTS' STATE OF KNOWLEDGE OF INFORMATION TECHNOLOGIES.....	124
<i>Hudyma Nataliya</i> INFORMATION TECHNOLOGIES OF STUDY IN PRIMARY SCHOOL WHILE TEACHING GRAMMAR CATEGORIES OF NOUN.....	130
<i>Kuzhel Oksana</i> THE PECULIARITIES OF FORMING READING SKILLS IN ENGLISH OF SECONDARY SCHOOL PUPILS.....	137
<i>Lypchanko-Kovachyk Oksana</i> COMPONENTS, CRITERIA, INDICATORS AND LEVELS OF THE READINESS OF BACHELORS-PHILOLOGISTS TOWARDS THE USE OF INTERACTIVE TECHNOLOGIES IN THEIR PROFESSIONAL ACTIVITY.....	142
<i>Mayer Nataliya</i> FORMING METHODOLOGICAL COMPETENCE OF FUTURE FRENCH TEACHERS: COMPETENCE APPROACH.....	148
<i>Martynenko Valentyna</i> MODELLING LITERARY READINGS LESSONS IN THE PROCESS OF FICTION TEXTS COMPREHENSION.....	154
<i>Martina Olesia</i> BASES OF GRAMMAR AND STYLISTIC WORK IN PRIMARY SCHOOL.....	161
<i>Musiyovska Oksana</i> DEVELOPMENT OF STUDENT'S MOTIVATION IN TERMS OF FOREIGN LANGUAGES BLENDED LEARNING.....	165

SECTION 3. METHODS OF TEACHING NATURAL SCIENCES

<i>Andrusenko Iryna</i> RETROSPECTIVE ANALYSIS OF THE FORMATION AND DEVELOPMENT OF ECOLOGICAL EDUCATION IN UKRAINE.....	171
<i>Bardinov Oleksii</i> SYNTHETIC SEMINAR AS A MEANS OF FORMING BUSINESS ETHICAL RELATIONSHIPS OF A FUTURE SPECIALIST OF PHYSICAL EDUCATION PROFILE IN THE TOURIST ACTIVITY MANAGEMENT.....	176
<i>Borysiuk Lesia</i> THE MODEL OF FORMATION OF FUTURE NURSING BACHELORS' PROFESSIONAL COMPETENCE ON THE BASIS OF STUDYING OF CHEMICAL-BIOLOGICAL DISCIPLINES.....	182
<i>Brushnevska Iryna</i> TYPES AND FUNCTIONS OF THE PROBABLE PROGNOSTICATION.....	186
<i>Hnatenko Olha</i> PROFESSIONAL LEVEL OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS' ADVANCEMENT THROUGH INTRODUCTION OF FOREIGN TECHNOLOGICAL APPROACHES INTO TEACHING MATHEMATICS.....	191
<i>Holub Lina, Hohots' Vasył', Volichenko Anatolii</i> PEDAGOGICAL COMMUNICATION AS A SYSTEM OF COMMUNICATIVE KNOWLEDGE, SKILLS AND HABITS OF A FUTURE SPECIALIST IN PHYSICAL EDUCATION.....	197
<i>Hrohol Oleh</i> METHODS AND FEATURES OF CANDIDATES SELECTION FOR SERVICE IN DEPARTMENTS OF ADMINISTRATION OF STATE GUARD OF UKRAINE.....	202
<i>Scraper Rayisa</i> ACMEOLOGICAL RESOURCES OF DEVELOPING WOULD-BE TOURISM EXPERTS AND FORMATION OF THEIR PROFESSIONALISM.....	208

<i>Kornosenko Oksana</i>	
THE PECULIARITIES OF ORGANIZATION OF FUTURE FITNESS-TRAINERS' TRAINING IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS	214
<i>Liba Oksana</i>	
THE USE OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN TEACHING MATHEMATICS IN PRIMARY SCHOOL AS A PEDAGOGICAL PROBLEM	219
<i>Lupalo Olena</i>	
THE PROBLEMS OF INTEGRATION OF SPORT AND PHYSICAL TRAINING IN THE DEVELOPMENT OF MODERN PRACTICES OF PHYSICAL EDUCATION.....	224
<i>Mysiv Volodymyr, Yurchyshyn Yurii</i>	
CURRENT STATUS OF THE USE OF MODERN INFORMATION TOOLS IN SOLVING THE TASK OF INVOLVING STUDENTS TO PHYSICAL ACTIVITY OF WELLNESS ORIENTATION.....	229

SECTION 4. METHODS OF TEACHING ART

<i>Aliksiichuk Olena</i>	
ORGANISING AND HOLDING MUSIC PARLORS AND SUBSCRIPTIONS IN SCHOOLS	235
<i>Bodrova Tetiana</i>	
METHODOLOGICAL PREPARATION OF FUTURE MUSIC MASTERS FROM POSITIONS OF TASK APPROACH	241
<i>Borysova Tetiana</i>	
ARTISTIC-INTEGRATION TECHNOLOGIES AS A MEANS OF OPTIMIZATION OF VOCAL-PERFORMING PREPARATION OF THE FUTURE MUSIC TEACHERS	246
<i>Borshuliak Aliona</i>	
THE PECULIARITIES OF J.S. BACH'S CLAVIER WORKS OF PASSION CHARACTER.....	252
<i>Van Sung</i>	
FUNDAMENTAL PRINCIPLES OF INSTRUMENTAL LEARNING OF CHINESE STUDENTS IN THE SYSTEM OF MUSICAL-PEDAGOGICAL EDUCATION OF UKRAINE.....	258
<i>Voyevidko Liudmyla</i>	
TRADITIONS AS A POLYFUNCTIONAL SOCIAL AND HISTORICAL PHENOMEN	263
<i>Karpenko Tetiana</i>	
CRITERIA AND INDICATORS OF FUTURE TEACHERS-MUSICIANS TO CONCERTMASTER AND EDUCATIONAL ACTIVITIES.....	268
<i>Kozyr Alla, Kuchmenko Eleonora</i>	
NATIONAL ARTS TRADITIONS AS A METHODOLOGICAL BASIS IN FORMATION OF CHINA EDUCATIONAL SPACE.....	274
<i>Cuyeva Davil Luis Socrates</i>	
THE TECHNOLOGY OF FORMING OF A MUSIC TEACHER'S REFLEXIVE COMPETENCY IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING.....	279
<i>Kuznietsova Olha</i>	
CHILDREN'S CHOIR IN CULTURAL IDENTITY FORMATION	283
<i>Li Sianchzhen'</i>	
SPECIFIC TRAINING FUTURE TEACHERS OF MUSIC TO VOCAL AND CHORAL OF PUPILS	289
<i>Lin Siao</i>	
PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF PERFORMING SKILLS IN ADOLESCENTS IN THE PROCESS OF VOCAL TRAINING	293

SECTION 5. METHODS OF TEACHING IN PRIMARY AND PRESCHOOL EDUCATION

<i>Babiuk Tetiana</i>	
THE ROLE OF PRESCHOOL EDUCATIONAL ESTABLISHMENT AND PRIMARY SCHOOL CONTINUITY IN FORMING CHILDREN'S HEALTHY LIFESTYLE	299
<i>Hazina Iryna</i>	
EIDETICS IN PRESCHOOL EDUCATION.....	305
<i>Kaniosa Nataliya</i>	
THEATRE-PLAY ACTIVITIES AS AN EFFECTIVE MEANS OF ENRICHING THE VOCABULARY OF SENIOR PRESCHOOL CHILDREN.....	311

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Аліксічук Олена – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Алтухов Вадим – кандидат педагогічних наук, доцент, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди

Андрусенко Ірина – аспірант, Інститут педагогіки НАПН України

Бабюк Тетяна – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Барбаш Єлізавета – аспірант, Чернігівський національний педагогічний університет імені Т.Г. Шевченка

Бардінов Андрій – старший викладач, Полтавський університет економіки і торгівлі

Бардінов Олексій – здобувач, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Бачинська Марина – аспірант, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Березкіна Олена – викладач, Полтавський нафтовий геолого-розвідувальний технікум Полтавського національного технічного університету імені Юрія Кондратюка

Бодрова Тетяна – кандидат педагогічних наук, доцент, Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова

Борисова Тетяна – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Борисюк Леся – викладач, Рівненський державний базовий медичний коледж

Боршуляк Альона – кандидат мистецтвознавства, старший викладач, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Брушневська Ірина – старший викладач, Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки

Ван Інзюнь – аспірант, Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова

Власенко Наталія – старший викладач, Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка

Ващенко Лідія – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, Інститут педагогіки НАПН України

Веліканова Ганна – аспірант, Київський національний лінгвістичний університет

Воєвідко Людмила – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Воліченко Анатолій – старший викладач, Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г.Короленка

Водяна Ольга – асистент, Інститут педагогіки і психології Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

Воронова Світлана – кандидат педагогічних наук, доцент, Одеський обласний інститут удосконалення вчителів

Газіна Ірина – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Голуб Ліна – старший викладач, Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка

Горбатюк Оксана – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Горбачевська Ольга – аспірант, Одеський національний університет імені І.І. Мечникова

Гроголь Олег – студент, Інститут управління державної охорони Київського національного університету імені Т.Г. Шевченка

Гогоць Василь – старший викладач, Полтавський національний педагогічний університету імені В.Г. Короленка

Гудима Наталія – кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Гнатенко Ольга – кандидат фізико-математичних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Дічек Наталя – доктор педагогічних наук, професор, Інститут педагогіки НАПН України
Долинський Євген – кандидат педагогічних наук, доцент, Інститут педагогіки НАПН України

Донченко Вікторія – аспірант, Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка

Загнибіда Раїса – кандидат педагогічних наук, доцент, Інститут туризму ДВНЗ “Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника”

Каньоса Наталя – кандидат психологічних наук, доцент, Кам’янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Карпенко Ореста – кандидат педагогічних наук, доцент, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

Карпенко Тетяна – доцент, Кам’янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Кириленко Ганна – старший викладач, Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г.Короленка

Кириленко Олександр – старший викладач, Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г.Короленка

Ковальчук Генадій – кандидат педагогічних наук, старший викладач, Кам’янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Костюк Ольга – аспірантка, Національний університет “Острозька академія”

Козир Алла – доктор педагогічних наук, професор, Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова

Корогод Тамара – старший викладач, Чернігівський національний технологічний університет

Корносенко Оксана – кандидат педагогічних наук, доцент, Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г.Короленка

Кучева Давід Луїс Сократес – аспірант, Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського

Кузнєцова Ольга – старший викладач, Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова

Кужель Оксана – викладач, Кам’янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Кучменко Елеонора – доктор історичних наук, професор, Інститут підготовки кадрів державної служби зайнятості України

Кушніренко Сергій – викладач, Полтавський нафтовий геологорозвідувальний технікум

Кравцова Надія – кандидат педагогічних наук, Полтавський юридичний інститут, Національного юридичного університету імені Ярослава Мудрого

Липчанко-Ковачик Оксана – старший викладач, Мукачівський державний університет

Лі Сянчжень – аспірант, Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова

Ліба Оксана – старший викладач, Мукачівський державний університет

Лін Сяо – аспірант, Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова

Лупало Олена – старший викладач, Вищий державний навчальний заклад України “Українська медична стоматологічна академія”

Майер Наталія – кандидат педагогічних наук, доцент, Київський національний лінгвістичний університет

Мартіна Олеся – кандидат філологічних наук, доцент, Кам’янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Мартиненко Валентина – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, Інститут педагогіки НАПН України

Мисів Володимир – кандидат наук з фізичного виховання та спорту, доцент, Кам’янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Моцик Людмила – здобувач, Кам’янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Мусійовська Оксана – старший викладач, Українська академія друкарства

Юрчишин Юрій – кандидат наук з фізичного виховання та спорту, доцент, Кам’янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

ВИМОГИ ДО ЗМІСТУ ТА ТЕХНІЧНОГО ОФОРМЛЕННЯ ТЕКСТУ СТАТТІ

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
Інститут педагогіки НАПН України
Педагогічний факультет

Інформаційний лист про підготовку матеріалів до збірника наукових праць “Педагогічна освіта: теорія і практика” Випуск № 20 (1-2016)

Шановні науковці!

Здійснюється видання фахового наукового збірника “Педагогічна освіта: теорія і практика”. Збірник внесено до Переліку наукових фахових видань України з педагогічних наук (Постанова Президії ВАК України від 26.05.2010 р. № 1-05/4); до міжнародної науково-метричної бази INDEX COPERNICUS.

Вимоги до оформлення статей

1. Відповідно до постанови президії ВАК України від 15.01. 2003 р. № 7-05/1 “Про підвищення вимог до фахових видань, внесених до переліків ВАК України” (Бюлетень ВАК України. – 2003. – № 1), наукова стаття має містити такі обов'язкові елементи:

- постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями;
- аналіз останніх досліджень та публікацій, у яких започатковано розв'язання проблеми і на які спирається автор;
- виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття;
- формування мети статті (постановка завдання);
- виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів;
- висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі.

(* У статті не виділяти жирним шрифтом перелічені вище елементи, лише враховувати їх наявність і послідовність у тексті).

2. На першому рядку перед прізвищем автора в лівому кутку подається шифр УДК (звичайним шрифтом). Наступний абзац – прізвище та ім'я автора (авторів); наступний абзац – назва статті великими літерами, далі анотація (250-300 знаків) та ключові слова (5-7) українською мовою, наступний абзац – текст. В електронному варіанті таблиці, схеми та малюнки виконувати в тексті у відповідному масштабі. Після тексту – Список використаних джерел. Після “Списку використаних джерел” подаються анотація (1800-2000 знаків) та ключові слова (5-7) англійською мовою.

3. Обсяг статті – 10-12 формату А4. Текст набирається шрифтом “Times New Roman”, розмір – 14 пт, міжрядковий інтервал – 1,5, відступ абзацу – 1 см. Параметри сторінки: зверху, знизу, праворуч, ліворуч – 2 см. Файл зберігати у форматі DOC та RTF. Ім'я файлу подавати транслітерацією, так як прізвище автора (авторів), наприклад: Petrenko(-Kovalchuk).

4. У тексті не допускається вирівнювання пропусками.

5. У тексті використовується дефіс “-”, який не відділяється пропусками, і тире “-” (Alt+0151).

6. Ініціали відділяються від прізвищ нерозривним пробілом (комбінація клавіш Ctrl+Shift+Пробіл).

7. Посилання на використані джерела в тексті робити за зразком [2, с. 364; 5, с. 127; 7-9], де перша цифра – номер джерела в списку використаних джерел, номер сторінки через кому, декілька джерел через крапку з комою або через дефіс.

8. За необхідності подання приміток (коментарів) до тексту вони оформлюються так: у тексті за допомогою функції “Верхний индекс” ставиться порядковий номер примітки (напр.:...1 ...2), а після тексту статті (до “Списку використаних джерел”) із заголовком “Примітки” (у центрі) наскрізною нумерацією подається текст примітки.

9. Після тексту статті (приміток) у центрі подається заголовок “Список використаних джерел” і в алфавітному порядку наводяться використані джерела (спочатку “кирилицею”, потім “латиницею”). Список використаних джерел оформлюється за вимогами ВАК (Бюлетень ВАК України. – 2009. – № 3).

Друкування наукових статей у фаховому збірнику здійснюється за рахунок фізичних і юридичних осіб.

Матеріали, що не оформлені відповідно до вимог Постанови ВАК України від 15.01.03 р. № 7-05/1, не відредаговані, **розглядатися і повертатися авторам не будуть**. Статті аспірантів і магістрантів слід подавати з рецензією наукового керівника чи кафедри з рекомендацією до друку, завіреною печаткою навчального закладу чи установи.

Статті докторів наук друкуються у збірнику безкоштовно

Зразок оформлення матеріалів:

УДК...

*Петренко Олена
Petrenko Olena***ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ.....
ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ (АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ)***Текст анотації українською мовою.....(250-300 знаків)**Ключові слова:(5-7)*

Текст статті.....

Список використаних джерел*Текст анотації англійською мовою..... (1800-2000 знаків)**Ключові слова:(5-7)***Список використаних джерел (взірець)**

- Безхутрий Ю.М. Художній світ Миколи Хвильового [Електронний ресурс] / Ю.М. Безхутрий. – Режим доступу : http://www-philology.univer.kharkov.ua/nauka/e_books/Bezkhoutry.pdf.
- Земская Е.А. Современный русский язык. Словообразование: учебное пособие / Елена Андреевна Земская. - [3-е изд., испр.] – М. : Флинта, 2006. – 328 с.
- Каракуця О.М. Фразеологізми української мови з компонентом душа (структурно-семантичний, ідеографічний, лінгвокультурологічний аспекти): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: спец.: 10.02.01. “Українська мова” / О.М. Каракуця. – Харків, 2002. – 19 с.
- Слинко І.І. Синтаксис сучасної української літературної мови: Проблемні питання: [навч. посібник] / І.І. Слинко, Н.В. Гуйванюк, М.Ф. Кобилянська. – К. : Вища шк., 1994. – 670 с.
- Ужченко В.Д. Нові лінгвістичні парадигми “концепт – фразеологізм – мовна картина світу” / В.Д. Ужченко // Східнословянські мови в їх історичному розвитку: збірник наукових праць. – Запоріжжя, 2006. – С. 146–151.
- Шукин В. Заметки о мифопоэтике “Грозы” [Электронный ресурс] / В. Шукин // Вопросы литературы. – 2006. – № 3 (май-июнь). – Режим доступу : <http://magazines.russ.ru/voplit/2006/3/shu6-pr.html>.
- Evans V. Cognitive Linguistics. An Introduction / V. Evans, M. Green. – Edinburgh : Edinburgh University Press, 2006. – 830 p.

Прізвище та ім'я, назва статті, анотація, ключові слова англійською мовою (переклад з української).

Увага! Статті з використанням комп'ютерного перекладу англійського тексту анотацій і ключових слів до друку не приймаються.Науково-методичні статті надсилати до **15 березня 2016 року в паперовому варіанті з підписами автора (ів) та в електронному варіанті** (формат DOC та DOCX) за адресою: (вул. Уральська, 1-6 (навчальний корпус № 6) педагогічний факультет, м. Кам'янець-Подільський, обл. Хмельницька, 32300

Телефон: 8 (03849) 3-34-91; 3-34-92

e-mail: pedosv@kpmu.edu.ua

Контактні телефони:

– Гудима Наталія Василівна – 097-14-35-461

– Рольська Ольга Володимирівна – 098-94-91-287

Відомості про автора (авторів)

ПІ (повністю),

ступінь, вчене звання,

місце роботи, місто,

контактний телефон

Адреса (куди надсилати збірник; найближче відділення “Нової пошти”).

Кошти за статтю надсилати Укрпоштою тільки після повідомлення про прийняття матеріалів до друку Моцик Людмилі Володимирівні, вул. Уральська 1-6, м. Кам'янець-Подільський, обл. Хмельницька, 32300

Плату за пересилання збірника статей можна здійснювати у відділенні Нової Пошти після його отримання.

ЧЕКАЄМО НА НАШИХ АВТОРІВ!!!

Scientific publication

Pedagogical Education: Theory and Practice

Collection of research papers

Issue 19 (2-2015)

Part 1

Editor V. Zhurlyak
Computer version S. Mordovin
English translation L. Merkotan

Printed in the PE Zvoleiko D.H.
Kniaziv Koriatovychiv Str., 9, Kamianets-Podilskyi, 32300
Tel: (03849) 3-06-20.

Наукове видання

Педагогічна освіта: теорія і практика

Збірник наукових праць

Випуск 19 (2-2015)

Частина 1

Редактор В.В. Журляк
Комп'ютерне верстання С.С. Мордовін
Переклад на англійську мову Л.Й. Меркотан

Здано в набір 06.11.2015 р.
Підписано до друку 17.12.2015 р.
Формат 60x84/8. Гарнітура Times
Папір офсетний. Друк офсетний.
Зам. 1512-05. Ум. друк. арк. 37.66. Обл. – вид. арк. 33,14 Тираж 300.
Друк ПП Зволейко Д.Г.
вул. Кн. Кориатовичів, 9; м. Кам'янець-Подільський,
32300, Хмельницька обл., тел. (03849) 3-06-20.
Свідоцтво про внесення до Державного реєстру
серія ДК № 2276 від 31.08.2005 р.